

Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource

Arnulf Deppermann (Institut für deutsche Sprache Mannheim)

Abstract: Dieser Artikel gibt einen Überblick darüber, wie grundlegend Wissen als Voraussetzung, Gegenstand und Produkt von Verständigungsprozessen für die Organisation von Gesprächen ist. Zunächst wird ein kognitivistischer Zugang zu Wissen mit einem sozialkonstruktivistischen kontrastiert. Es werden zum einen kommunikative Gattungen, die auf die Kommunikation von Wissen spezialisiert sind, dargestellt; zum anderen wird gezeigt, wie Wissen auch dann die Gestaltung der Interaktion bestimmt, wenn der primäre Gesprächszweck nicht in Wissensvermittlung besteht. Vier Dimensionen werden angesprochen: a) Das mit dem Adressaten geteilte Wissen (*common ground*) ist Grundlage des Adressatenzuschnitts von Äußerungen (*recipient design*); b) geteiltes Wissen wird in Verständigungsprozessen konstituiert; c) der relative epistemische Status der Gesprächspartner zueinander wird durch Praktiken des *epistemic stance-taking* verdeutlicht und bestimmt selbst die Interpretation von Äußerungsformaten; d) epistemischer Status, soziale Identität und Beziehungskonstitution sind durch moralische Anspruchs- und Erwartungsstrukturen eng miteinander verknüpft.

Keywords: Wissen, kommunikative Gattungen, recipient design, grounding, Verstehen, Intersubjektivität, epistemic stance, epistemic status, Kognition in Interaktion

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Eine methodologische Vorüberlegung: Wissen als Explanans vs. als Gegenstand der Interaktion?	2
3. Kommunikative Gattungen der Wissensvermittlung	5
4. Voraussetzung und Herstellung von geteiltem Wissen in der Interaktion: <i>recipient design</i> und <i>grounding</i>	7
5. Epistemischer Status von Interagierenden	12
6. <i>Epistemic stance</i> (Wissensanzeige und -zuschreibung)	14
7. Schlussbemerkungen	22
8. Literatur	22
Transkriptionskonventionen GAT2 (Selting et al. 2009)	29

1. Einleitung

Wissen ist an fast jeder Interaktion zugleich als Voraussetzung, als thematischer Gegenstand sowie als Produkt des Miteinandersprechens beteiligt. Alle Arten von Kompetenzen, die für die Konstitution interaktiven Handelns von Belang sind, sind in Form von Wissensbeständen organisiert. Wir können unterscheiden zwischen Sprachwissen, enzyklopädischem Weltwissen, prozeduralem Wissen über die Durchführung von Aktivitäten und Interaktionen (*know how*), biographischem Wissen, Wissen über die Gesprächspartner/innen und Expertenwissen, das durch formale Ausbildung und praktische Erfahrung erworben wurde (vgl. Janich/Birkner 2014: Kap. 2.2). Wissen ist die Voraussetzung für Wahrnehmung und Kategorisierung, für Verstehen, Erklären und Antizipieren von Handlungen und Ereignissen und für die Planung

von Handlungen. Wissen kann bewusst sein, ist es aber zumeist nicht. Unsere bewusste Konzeptualisierung von Wissen, das wir für unser interaktives Handeln einzusetzen meinen, muss sich keineswegs mit den tatsächlich benutzten Wissensbeständen decken (s. z.B. schon Labov 1971 bzgl. Sprachwissen). Wenn wir hier von „Wissen“ sprechen, dann meinen wir damit nicht den Alltagsbegriff, der sich etwa von „Glauben“ oder „Meinungen“ durch intersubjektive Geteiltheit, Wahrheit und handlungspraktische Bewährung unterscheidet. Wir verstehen hier unter „Wissen“ im Einklang mit dem weiten kognitionswissenschaftlichen Begriff Annahmen, die eine Personen für mehr oder weniger gewiss hält, sowie alle begrifflich (aber nicht unbedingt sprachlich) strukturierten Kenntnisse.

Wissen ist unvermeidlich an Gedächtnis gebunden: Nur dasjenige, was im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, kann als situationstranszendente Wissensgrundlage für zukünftiges Handeln dienen. Welch fundamentale Rolle Wissen für die Durchführung von Interaktionen spielt, wird uns gewahr, wenn wir mit einem kleinen Kind, das über viele Wissensbestände noch nicht verfügt, oder mit einem dementen Gesprächspartner, dem viele Wissensbestände nicht mehr zugänglich sind und der keine neuen Gehalte im Langzeitgedächtnis enkodieren kann, interagieren und uns dabei an das (Nicht-)Wissen des Gegenüber adaptieren müssen.

Aufgrund der Ubiquität von Wissensbeständen für jede Art diskursiven Handelns kann es in diesem Beitrag nicht darum gehen, sämtliche Arten von Wissen, die in der verbalen Interaktion zum Einsatz kommen, anzusprechen. Wir verzichten auch auf die Darstellung von Prinzipien der Wissenskonstitution im Diskurs, die spezifisch für eine bestimmte Domäne wie Schule, Recht, Medizin etc. sind (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2010 und Teil C dieses Bandes). Wir thematisieren nur solche Aspekte, die weitestgehend domänenunspezifisch zu einer grundlegenden interaktiven Infrastruktur der Konstitution von Wissen im Gespräch gehören. Wir nehmen dabei eine konversationsanalytische Perspektive ein. Wir fragen, wie Gesprächsteilnehmer selbst anzeigen, welches Wissen sie einander zuschreiben, wie sie Wissen im Gespräch vermitteln und welche Relevanz die Zuschreibung von Wissen für die Organisation der Interaktion und der Beziehungen der Interaktionsteilnehmer hat. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Bedeutung, die mit den Interaktionspartnern geteiltes Wissen für die Interaktionskonstitution hat.

2. Eine methodologische Vorüberlegung: Wissen als Explanans vs. als Gegenstand der Interaktion?

Aus kognitionspsychologischer Sicht sind vielfältige Arten von Wissen Voraussetzung dafür, erfolgreich miteinander interagieren zu können (s. Abschn.1). Kognitionsforscher sind daher einerseits daran interessiert, die Wissensstrukturen zu identifizieren, über die Sprachbenutzer verfügen müssen, um Äußerungen produzieren und verstehen zu können (van Dijk, Kintsch 1988, Hobbs 2004). Eine besonders wichtige Rolle spielt dabei die *theory of mind* (Nichols/Stich 2003), d.h. die Annahmen eines Akteurs über das Wissen seiner Interaktionspartner. Sie sind Grundlage für Verstehen, Handeln und Formulieren in der Interaktion: Es hängt vom Wissen des Partners ab, welche Ausdrücke für ihn verständlich sind, und Wissen und Erwartungen des Partners sind entscheidend für die interaktive Kooperation (Abschn. 4.1). Die *simulation theory* meint, dass das Wissen über den Interaktionspartner auf der Simulation des eigenen Verhaltens und seiner analogisierenden Übertragung auf den Interaktionspartner beruht (Goldman 2013). Spiegelneuronen sollen hierfür die Basis bilden (Rizzolatti/Sinigaglia 2008). Nach Auffassung der *theory theory* (Perner 1999) dagegen verfügen Akteure über eine psychologische *folk theory* hinsichtlich der mentalen Zustände anderer und deren kausaler Rolle für ihr Handeln, welche sich auf das Wissen über ihr früheres Handeln stützt.

Andererseits interessiert aus kognitiver Sicht, wie Äußerungen mental verarbeitet werden und zum Aufbau bzw. zur Revision von Wissensbeständen führen (Johnson-Laird 1983). Wissen wird im kognitionswissenschaftlichen Ansatz, ganz im Einklang mit unserem Alltagsverständnis, als eine „innere“, mentale Struktur verstanden, die beobachtbares Handeln erklären soll. Mentale Strukturen und Prozesse als solche aber sind, auch nach Ansicht der Kognitionspsychologen, nicht beobachtbar. Sie sind einerseits Konstrukte, die ihre Brauchbarkeit durch ihren Wert für die Erklärung und Vorhersage von Verhalten erweisen, andererseits wird ihnen eine kausale Rolle für die Erzeugung des durch sie erklärten Handelns zugeschrieben.

“Any mechanically embodied intelligent process will be comprised of structural ingredients that a) we as external observers naturally take to represent a propositional account of the knowledge that the overall process exhibits, and b) independent of such external semantic attribution, play a formal but causal and essential role in engendering the behavior that manifests that knowledge” (Smith 1985: 35).

Genau diese Unbeobachtbarkeit des Mentalen ist jedoch für einen interaktionsanalytischen Ansatz, der sich für die Rolle von Wissen in der sozialen Interaktion interessiert, ein methodologisches Problem (s.a. Bergmann/Quasthoff 2010: 22f.). Wie sind Aussagen über Mentales zu verifizieren, wenn dieses als solches nicht beobachtbar ist? Wenn wir von der diskursiven Praxis ausgehen, dann ist das den Interaktionsteilnehmern zuzuschreibende Wissen gar nicht unabhängig von dieser Praxis, die es doch erklären soll, festzustellen. Es droht also die Gefahr eines Zirkelschlusses. Auch ein Blick in das Gehirn würde nicht weiter helfen. Was wir dort mit einer fMRT oder in einem EEG identifizieren können, sind neuronale Aktivitätsmuster, nicht aber symbolische Strukturen, die wir als bestimmte Wissensbestände identifizieren können. Wittgenstein (1984[1950]) und zahlreiche Philosophen (z.B. Quine 1960) und Ethnomethodologen (z.B. Coulter 1990) in seiner Nachfolge haben daher grundsätzliche Zweifel angemeldet, dass der Rekurs auf mentale Strukturen zur Erklärung diskursiven Handelns mehr als Scheinerklärungen bringt, die in nichts anderem bestehen als in einer Umformulierung der diskursiven Praxis, die sie angeblich erklären. Wittgenstein hat dies am Beispiel eines anderen mentalen Phänomens, des Schmerzerlebens, und seines Verstehens durch eine andere Person illustriert: Dass ein anderer Mensch Schmerzen hat, können wir nur anhand seines Schmerzausdrucks schließen und nachvollziehen, nie aber anhand eines Zugangs zu seinem Erleben selbst. Dieses Erleben ist vollkommen irrelevant für unser Verständnis des Schmerzausdrucks: Ob der andere den Schmerz tatsächlich fühlt oder nicht, können wir nicht feststellen. Es sind ganz einfach bestimmte beobachtbare Formen des Schmerzausdrucks, die uns als nicht hintergehbare und letztlich ausreichende Evidenz für das Schmerzerleben gelten (Wittgenstein 1984[1950]: §293). Gemünzt auf mentale Konstrukte wie „Wissen“ oder „Verstehen“ formulierte Wittgenstein daher das Diktum: „Ein innerer Vorgang bedarf äußerer Kriterien“ (Wittgenstein 1984[1950]: §580). Dieses epistemologische Kriterium ist letzten Endes ein bedeutungskritisches: Mentale Begriffe wie „Wissen“ sind nicht referenziell, sie sind nicht durch beobachtbare Korrelate zu definieren; sie sind soziale Konstrukte, deren Bedeutung darin liegt, welche Handlungsweisen von sozialen Akteuren ihnen selbst und anderen Akteuren als Evidenz für das Vorliegen des entsprechenden mentalen Vorgangs oder Zustands gelten. Unsere Praktiken der Zuschreibung mentaler Zustände und Prozesse werden also durch soziale Konventionen bzw. Regeln und durch die Funktion, die der Zuschreibung mentaler Zustände in gesellschaftlichen Handlungskontexten zukommt, bestimmt, nicht aber durch das faktische Vorliegen mentaler Zustände. Gefordert wird damit eine Respezifikation mentaler Begriffe (Potter/te Molder 2006): Anstatt sie aus Analytikersicht als explanative Konstrukte zu benutzen, die beobachtbares Verhalten erklären sollen, wird untersucht, wie sie von Diskursteilnehmern selbst interpretiert und benutzt werden, um soziale Handlungen zu vollziehen

und zu verstehen. Diese sozialkonstruktivistische Behandlung mentaler Begriffe ist also ein wenig paradox: Sie ist entweder agnostisch – sie weigert sich, etwas über die Existenz mentaler Prozesse und Strukturen als solcher auszusagen – oder sie ist antimentalistisch, indem sie deren Existenz leugnet (s. Potter/te Molder 2006).

Wir werden in diesem Beitrag zunächst der sozialkonstruktivistischen, emischen Sicht von „Wissen“ folgen. Dies ist konsequent aufgrund der Daten, auf die wir als Konversationsanalytiker Zugriff haben, nämlich Aufnahmen von authentischer Interaktion, aber keine weiteren Quellen, die uns interaktionsrelevante Wissensbestände der Interaktionsteilnehmer unabhängig von den zu untersuchenden Interaktionen selbst erschließen lassen. Wir verstehen damit Wissen als Teilnehmerkonstrukt. Wir betrachten seine Wirksamkeit in der Interaktion zunächst einmal anhand dessen, wie sich Interaktionsteilnehmer an der Relevanz von Wissensbeständen in ihrem Handeln erkennbar orientieren. Wissen in diesem Sinne ist eine Ressource der Interaktionsorganisation, im Unterschied zur mentalistischen Sicht, nach der es Voraussetzung und Ergebnis interaktiven Handelns ist. Wir werden aber im Gang der Darstellung sehen, dass sich auch aus dieser Perspektive immer wieder immanent, d.h. in der Rekonstruktion der von den Teilnehmern selbst aufgezeigten Handlungsorientierungen, doch die Notwendigkeit anmeldet, den Interaktionsteilnehmern aus Analytikersicht Wissen zuzuschreiben, um die Systematik ihres Handelns darstellen und verstehen zu können (vgl. Deppermann 2012).

Der grundlegend unterschiedlichen Einschätzung des ontologischen Status von Wissen in der Kognitionspsychologie und in sozialkonstruktivistischen Ansätzen entsprechen unterschiedliche Untersuchungsmethoden. Kognitionspsychologische Forschungen gehen experimentell vor. Sie versuchen die Relevanz von Wissensbeständen zu erweisen, indem sie diese als unabhängige Variablen manipulieren und kontrollieren (d.h. Versuchspersonengruppen erhalten unterschiedliche Informationen), und den Effekt auf die abhängige Variable, das Sprachverstehen bzw. das sprachliche Handeln untersuchen (z.B. Clark 1992; Gibbs 2004; Brennan et al. 2010). So sollten z.B. Versuchspersonen, die New York entweder gut oder gar nicht kannten, zusammen mit Partnern, die ebenfalls New York entweder gut oder nicht kannten, Bilder der Stadt zuordnen (Isaacs/Clark 1987). Es stellte sich heraus, dass Interaktionsteilnehmer sehr schnell das Vorwissen des Partners anhand seines Interaktionsverhaltens ziemlich korrekt abschätzen, auch wenn ihnen nicht mitgeteilt wurde, ob der Partner New York kennt. Je nach dieser Einschätzung und dem eigenen Wissen wählten die Versuchspersonen andere Referenzformen (Ortsnamen vs. Beschreibungen, unterschiedliche Länge und Anzahl der Turns und räumliche Perspektivierungen). Vor- und Nachteile dieser Methodologie liegen auf der Hand: Da das für die Bewältigung der Interaktionsaufgabe relevante Wissen vom Experimentator a priori verifiziert werden kann und die Versuchsteilnehmer nur eine eng umschriebene Interaktionsaufgabe mit einem sehr beschränkten Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten verrichten, kann die Auswirkung von unterschiedlichen Wissensbeständen auf das Interaktionshandeln differenziell nachgewiesen werden. Die Kehrseite dieses Ansatzes besteht darin, dass die experimentellen Aufgaben meist sehr artifiziell sind und sich kaum mit alltagsweltlichen Interaktionsanlässen decken und dass die Handlungsmöglichkeiten der Versuchspersonen stark eingeschränkt sind (z.B. bzgl. Themen, Handlungen, Beteiligungsstrukturen). Die ökologische Validität und Aussagekraft der Experimente für alltagsweltliche Prozesse der Wissensabhängigkeit von Interaktionen ist daher sehr ungewiss. Die Erkenntnismöglichkeiten der experimentellen Erforschung sozialer Interaktion sind sehr begrenzt. Die experimentellen Settings können die Vielzahl der situierten Anlässe, Formen und Funktionen, mit denen Wissen in der Interaktion relevant wird, mit Zwecken der Beteiligten verknüpft ist, zum Ausdruck gebracht wird und mit emergenten Interaktionsverläufen zusammenhängt, nicht erfassen.

Genau dies ist aber das Interesse der Konversationsanalyse. Sie geht deshalb von nicht durch den Forscher elizitierten Interaktionen aus, um die Phänomenologie von Wissen in natürlichen Interaktionen zu rekonstruieren (vgl. a. Bergmann/Quasthoff 2010). Hier interessiert gerade, wie Wissen in Bezug auf andere Dimensionen der Interaktion wie Handlungsorganisation, Beziehungskonstitution, Themensteuerung oder Bearbeitung institutioneller Aufgaben eingesetzt wird, um interaktive Prozesse sequenziell zu organisieren. Der Preis des Zugangs zu natürlichen Interaktionsereignissen besteht darin, dass die Wissensvoraussetzungen und Wissensbildungsprozesse der Interaktionsteilnehmer meistens nicht vom Forscher genau bestimmt und kontrolliert werden können. Außerdem ist die komparative Untersuchung der relativen Relevanz unterschiedlicher Wissensbestände für das Interaktionshandeln schwierig, da soziale Praxis nicht standardisiert ist und folglich im Vergleich verschiedener Interaktionspassagen immer viele verschiedene Aspekte des Geschehens und der Teilnahmeveraussetzungen der Beteiligten variieren.

Im Folgenden werden wir uns vorrangig auf die Erkenntnisse der interaktionsanalytischen Forschung zu Wissen in der Interaktion stützen, diese aber an verschiedenen Stellen um experimentelle Befunde ergänzen.

3. Kommunikative Gattungen der Wissensvermittlung

Der primäre Zweck einiger kommunikativer Gattungen besteht in der Vermittlung oder Überprüfung von Wissen (Luckmann 1986). Weitergabe und Prüfung von Wissen gehören zu den wichtigsten kommunikativen Aufgaben, die für den Bestand und die Entwicklung jeder Form von menschlicher Kultur grundlegend sind (J. Assmann 1992; Tomasello 2008). Die Ausbildung und Weitergabe kultureller Traditionen, d.h. die Entstehung eines kulturellen Gedächtnisses, im Lauf der Phylogenese und der Kulturgeschichte ist ohne Wissensvermittlung über die Generationen hinweg nicht denkbar. Entstehung und Entwicklung der Schrift sind eng mit dieser gesellschaftlichen Notwendigkeit verknüpft (J. Assmann 1992; A. Assmann 1999). Es gibt aber auch spezialisierte orale Formen der Wissensvermittlung, die sowohl für die alltagsweltliche Sozialisation, Erfahrungsvermittlung und Vergemeinschaftung als auch für institutionelle Praxen grundlegend sind. Gattungen der Wissensvermittlung sind deskriptive Praktiken (Bergmann 1991). In ihnen werden Sachverhalte kategorisiert und beschrieben. Die erste Form der Wissensvermittlung, mit der die frühe Sprachsozialisation beginnt, ist die Praktik des Zeigens und Benennens (Bruner 1987; Braun 1995). Ausschnitt #01 zeigt, wie beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs die Vorleserin (Erw) die Aufmerksamkeit des Kindes (Ki, 1;8 Jahre alt) auf bestimmte Abbildungen lenkt und ihm die Bezeichnungen des Abgebildeten durch Zeigen und Benennen vermittelt.

#1 Bilderbuchinteraktion (Korpus Karin Birkner)

```
-> 008 Erw: und %DA was ist das?
->   e-h: ....%zeigt auf Bild----->
      009   : HAT die da?
      010   : (---)
      011   : kennste DAS?%
      e-h: ----->%
      012   : (--)
      013 Kin: DAS?
-> 014 Erw: ein <<len>REgensch↑irm->
      015   : (--)
      k-h: .....
      016 Kin: +DA-
      k-h: +zeigt auf Bild,,,,,
      017 Erw: ja genAU,
      018   : DAS is_er;
```

Zeigen und Benennen ist die erste Form des Definierens (Quasthoff/Hartmann 1980), das neben dieser gestisch-deiktischen Form auch durch die Angabe von *genus proximum* und *differentia specifica*, Synonym oder negiertem Antonym, Paraphrase, die Lokalisierung eines Ausdrucks in einem Paradigma, Analogiebildung, die Schilderung eines Beispiels oder die Aufzählung von Eigenschaften des Objekts (s. Ausschnitt #2) realisiert werden kann. Die grundlegende Form der Mitteilung von Sachverhalten ist die Beschreibung. Bei Wegbeschreibungen und Beschreibungen von Räumen und Objekten orientieren sich die Beschreibenden dabei an einer anthropozentrischen Perspektive, indem sie z.B. die Beschreibung entlang des zu gehenden Weges, ausgehend von den Funktionen eines Objekts für den Benutzer oder nach visuellen Auffälligkeiten organisieren (Linde/Labov 1975).

Die ausgebaute alltagsweltliche Form der Kommunikation von Wissen ist das Erzählen. Prototypische Erzählungen haben ein singuläres Ereignis zum Gegenstand, dessen Erzählwürdigkeit (*tellability*) daher rührt, dass es einen Planbruch (Quasthoff 1980) bzw. ein Skandalon (Rehbein 1982) beinhaltet, d.h. ein Ereignis, welches unvorhergesehen, außerhalb der Erwartungsnorm liegend bzw. von besonderer emotionaler Bedeutsamkeit ist. Die kommunikative Gattung des Erzählens umfasst zahlreiche Untergattungen. Die wichtigsten sind:

- In autobiographischen Erzählungen stellt der Erzähler Zeitabschnitte seines Lebens, meist in Bezug auf ein bestimmtes Thema wie Krankheit, Beruf oder Partnerschaft dar; dabei werden Wandel und Kontinuität der Identität kommunikativ konstituiert und moralisch reflektiert (Lucius-Hoene/Deppermann 2004).
- Iterative Erzählungen haben nicht ein singuläres Ereignis, sondern einen wiederholten Vorgang bzw. eine gängige Handlungsweise zum Gegenstand (Schwitalla 1991). Sie dienen zur Herausarbeitung der Typik des Habitus einer Person oder einer Problemkonstellation.
- *Small stories* sind kleine Erzählepisoden, die in die Alltagsinteraktion funktional eingebaut und oft an bestimmte Beziehungskonstellationen (z.B. unter Freunden) und Orte (z.B. Schulhof) gebunden sind (Georgakopoulou 2007). Sie dienen der Mitteilung von alltäglichen Neuigkeiten (*breaking news*), halten Interaktionspartner auf dem Laufenden über die Weiterentwicklung begonnener Prozesse (*updates*) und sind oft nur fragmentarisch (Birkner 2013). Sie bestehen manchmal mehr in der Andeutung von Erzählpotenzialen (und damit von beim Sprecher vorhandenem Wissen) als in deren Ausführung.

Auf den ersten Blick besteht der zentrale mit einer Erzählung vermittelte Wissensbestand in der Klimax. Zu ihrer Entfaltung und Interpretation sind jedoch Wissensbestände notwendig, die in der Orientierungs- und in der Komplikationsphase der Erzählung vermittelt werden (Labov/Waletzky 1967). Zumeist aber haben Erzählungen eine über sie selbst hinausgehende Funktion: Sie dienen dazu, Thesen, Einschätzungen und Bewertungen zu belegen (Schütze 1987), eine Beschwerde zu formulieren (Günthner 2000) oder auf mehr oder weniger diskrete Weise Indiskretionen gegenüber Dritten, die Erzähler und Adressat kennen (Klatschgeschichten; Bergmann 1987), zu begehen. Erzählungen sind damit zentrale Konstituenten des alltagsweltlichen Erfahrungswissens und seiner Sozialisierung in Vergemeinschaftungsprozessen, in denen mit der Wissenskonstitution zugleich Identitätszuschreibungen, Bewertungen und Normorientierungen ausgehandelt werden.

Erklärungen, Begründungen, Rechtfertigungen und Entschuldigungen sind weitere deskriptive Praktiken (Scott/Lyman 1968; Heritage 1984a; 1998), die spezialisiert darauf sind, ein Verstehensdefizit bzw. Strittigkeit zu bearbeiten. Folglich kommen sie v.a. in konfliktären oder rituell korrigierenden Handlungen vor. Es handelt sich hier um Formen des mündlichen Argumentierens (Deppermann 2003). Sie sind oft fragmentarisch (enthymematisch) und asyndetisch, machen Gebrauch von spezifisch mündlichen Formern der linguistischen Anzeige argumentativer Relationen (z.B. Evidenz von aufgrund von geteiltem Wissen anzeigenden

Modalpartikeln wie *ja*, Reineke 2015) und folgen speziellen, funktional motivierten sequenziellen Ordnungsprinzipien, wie z.B. der Nachstellung von kausal-begründenden Adverbialphrasen als Reaktion auf disaffiliative oder ausbleibende Reaktionen des Gesprächspartners (Ford 1993). Sie haben Reparaturcharakter und dienen der Wiederherstellung von gestörter intersubjektivität (Jacobs/Jackson 1980). Dies geschieht durch die Kommunikation von Wissensselementen, die geeignet sind, Strittiges durch kollektiv Geltendes zu klären (Klein 1980) bzw. rituelle Verletzungen oder moralische Vergehen durch die Erläuterung von entschuldigenden Umständen oder legitimierenden Motiven zu heilen (Goffman 1971). Eine wichtige Rolle innerhalb der unterschiedlichsten Gattungen der Wissensvermittlung spielen Veranschaulichungsverfahren (Brünner/Gülich 2002; Birkner/Ehmer 2013) wie Metaphern, Vergleiche, Beispiele und leibliche Enaktierungen.

Die genannten kommunikativen Gattungen der Wissensvermittlung gehören zum Basisbestand interaktiver Praktiken der okzidentalen und auch vieler anderen Kulturen (s. aber Duranti et al. 2011). Sie bilden den Grundstock alltagsweltlicher Wissenskonstitution und -vermittlung. Sie werden naturwüchsig in der Primärsozialisation erworben und bedürfen keiner formellen Unterweisung. Darüber hinaus gibt es institutionell spezialisierte kommunikative Gattungen, die auf den primären Alltagsgattungen aufbauen und sie in je spezifischer Weise ausgestalten. Zu nennen sind hier zu allererst die Gattungen der Unterrichtskommunikation, d.h. des geplanten Instruierens in Lehr-Lern-Prozessen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009[2001]) in der Schule und in der Aus- und Weiterbildung (s. Brünner 2005). Auch schon alltagsweltlich angelegt ist die institutionelle Gattung der Prüfung (Meer 1998). Sie dient zum einen der Wissensprüfung und -stabilisierung, zum anderen ist sie verfahrensgeregelte Grundlage für die gesellschaftlichen Zwecke der Allokation (von Status) und der Selektion (von sozialkategorialer und organisationaler Mitgliedschaft und von Karrierechancen).

4. Voraussetzung und Herstellung von geteiltem Wissen in der Interaktion: *recipient design* und *grounding*

Interaktive Verständigung erfordert die Herstellung eines *common ground*, d.h. eines geteilten Wissens der Interaktionspartner. Dieser *common ground* wird im Verlauf der Interaktion permanent aktualisiert. Er ist somit Produkt der bisherigen Interaktion und Voraussetzung für anschließende Interaktionshandlungen. In diesem Abschnitt wird zunächst besprochen, in welcher Weise Annahmen über den bereits bestehenden *common ground* in die Gestaltung von Interaktionsbeiträgen eingehen (*recipient design*). Anschließend stellen wir dar, wie *common ground* im Interaktionsverlauf etabliert und angezeigt wird (*grounding*).

4.1. *Recipient design* (Adressatenzuschnitt)

Wenn wir einen Gesprächsbeitrag produzieren, müssen wir unweigerlich Annahmen darüber machen, welches Wissen über die Referenten und Sachverhalte, auf die sich der zu produzierende Turn bezieht, unsere Gesprächspartner bereits haben. Annahmen über das Partnerwissen sind für die Turngestaltung entscheidend, weil von ihnen abhängt, welche Ausdrücke und Formulierungen wir benutzen können, um einen Beitrag zu produzieren, der einerseits hinreichend explizit und somit verständlich, andererseits aber auch nicht zu redundant mit Blick auf das schon bestehende Wissen des Partners ist. Diesen beiden Aufgaben, die in etwa der Erfüllung der beiden Griceschen Quantitätsmaximen entsprechen (Grice 1975), dient das sog. *recipient design*. Sacks et al. (1974:727) definieren wie folgt: "By 'recipient design' we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are co-participants." *Recipient design* betrifft fast immer epistemische Fragen, zusätzlich aber auch nicht-epistemische Aspekte der Beziehungskonstitution (z.B. sozialen Status, Signalisierung

von Nähe und Distanz, vermutete Interessen, Ziele und Befindlichkeit des Adressaten usw.). Sofern es um epistemische Voraussetzungen für die Produktion von Gesprächsbeiträgen geht, beruht *recipient design* auf einer *theory of mind* (Perner 1999) bzw. einem Partnermodell (Schober/Brennan 2003), die der Sprecher in Bezug auf seine Gesprächspartner hat. Dieses Modell ist also metakognitiv: Es umfasst Annahmen darüber, über welches Wissen der Adressat verfügt. Ein für die Kommunikation entscheidender Teil sind Annahmen über den *common ground*, d.h. über das Wissen, das der Adressat mit dem Sprecher teilt und damit präsupponierbarer Ausgangspunkt für die Turnproduktion ist (Clark 1992; Isaacs/Clark 1987; Stalnaker 2002). Der *common ground* ist reflexiv: Für Bestände des *common ground* gilt nicht nur, dass Sprecher und Adressaten der gleiche Wissensbestand bekannt ist, sondern zusätzlich, dass sie dies auch voneinander wissen. Aber natürlich ist dieses Partnermodell perspektivisch und fehlbar: Es repräsentiert ja nicht den realen Partner, sondern den Partner, wie der Sprecher ihn sieht. Daher ist auch das *recipient design* eines Turns nicht durch die Eigenschaften der faktischen Rezipienten zu erklären, sondern nur durch die Eigenschaften, die der Sprecher denjenigen Adressaten zuschreibt, die er als Rezipienten in Rechnung stellt (vgl. Deppermann/Blühdorn 2013). Zudem ist umstritten, ob Gesprächsteilnehmer immer oder nur unter besonderen Umständen Wissen über Eigenschaften, in denen sich der Gesprächspartner von einem selbst unterscheidet, bei ihrer Äußerungsproduktion in Rechnung stellen. Während Schober und Brennan (2003) und Brennan et al. (2010) postulieren, dass Sprecher grundsätzlich partnerbezogen handeln, meint Keysar (2008), dass Sprecher ihre Beiträge zunächst egozentrisch gestalten und nur unter besonderen Umständen, wie nach kommunikativen Misserfolgen, spezifisches Wissen über den Partner als Reparatur berücksichtigen. Sprecher erwarten z.B. von Adressaten häufig bestimmte Reaktionen, die erfordern, dass die Adressaten über das gleiche Wissen wie sie selbst verfügen. Trifft diese Unterstellung nicht zu und berücksichtigt der Sprecher in seiner Turn-Gestaltung nicht angemessen den diskrepanten Wissensstand des Adressaten, kann es zu einem Zusammenbruch der interaktiven Kooperation kommen, da der Rezipient Handlungserwartungen und Pläne des Sprechers nicht mehr rekonstruieren kann (Deppermann 2015). Schuldzuschreibungen und persönliche Abwertungen können weitere Folgen sein.

Das *recipient design* eines Turns selbst ist keine kognitive Größe, sondern eine Eigenschaft der sprachlichen Gestaltung. Es baut auf der im Partnermodell enthaltenen Wissensunterstellung auf, d.h. es expliziert sie in der Regel nicht, sondern benutzt sie als Präsupposition. Die am besten untersuchten Praktiken des *recipient design* sind die Wahl von Ausdrücken zur Personenreferenz (Schegloff/Sacks 1979; Schegloff 1996a) und zur Ortsreferenz (Schegloff 1972; Isaacs/Clark 1987) in Abhängigkeit davon, welches Wissen der Sprecher dem Adressaten über die betreffenden Referenten zuschreibt. Clark (1996) diskutiert, wie das Wissen um die geteilte Mitgliedschaft in sozialen Gruppen unterschiedlicher Art und Granularität Voraussetzungen für den Gebrauch bestimmter lexikalischer Formen mit bestimmten Gesprächspartnern schafft. Sacks und Schegloff (1979) stellten zwei Präferenzen für die Wahl referierender Ausdrücke fest: Die primäre Präferenz besteht in der Wahl von *recognitional*s, d.h. Ausdrücken, die dem Adressaten eine eindeutige Identifizierung des gemeinten Referenten erlauben; die sekundäre Präferenz besteht in *minimization*, d.h. der Wahl möglichst ökonomischer Referenzformen. Zusammengenommen erklären diese beiden Prinzipien bspw., warum Namen (*Peter Auer*) gegenüber Kategorisierungen (*der bekannte Freiburger Soziolinguist*) und diese wiederum gegenüber Beschreibungen (*der Mann, der „sprachliche Interaktion“ geschrieben hat*) präferiert werden, wenn die sparsameren Referenzformen für den Rezipienten zur Referentenidentifikation ausreichen. Wir sehen dies in Ausschnitt #2, in dem die Erzählerin schildert, wie sie sich beim Angriff auf Dresden in einem Pissoir versteckte.

#2 *Biographisches Interview Bombenangriff Dresden 1945*

01 EZ: .hh wir sind RAUSgerannt,
 02 und um die ecke war der FRIEdhof,
 03 und da war ein- (-)
 -> 04 .hh das nannte man früher pissol:R- (-)
 -> 05 da' (.) die' (.) bei den franzosen gibt_s diese- (.)
 -> 06 diese- (.) klos wo die männer=
 -> 07 =die haben da hin ge[macht] da wurde keine- (.)
 08 IN: [mhm.]
 -> 09 EZ: war keine [wAsserspü]lung,
 10 IN: [mhm.] mhm. (.)

Die Erzählerin bricht zunächst die mit dem Artikel „ein“ begonnene referenzielle Nominalphrase ab (Segment S03), führt dann den Ausdruck „pissol:R“ mit einem *hedge* („das nannte man früher“) ein, der anzeigt, dass sie nicht davon ausgeht, dass die Studentin, die sie interviewt, diesen Begriff kennt (S04) und beschreibt dann das Referenzobjekt (S05-S09). Die Erzählerin orientiert sich also in den drei aufeinander folgenden Referenzen daran, die zunächst gewählte, minimalere Form „pissol:R“, die aber von der Zuhörerin nicht ratifiziert wird, durch eine explizitere Referenz zu ersetzen, die die Identifikation des Referenten auf Basis des Vorwissens der Zuhörerin ermöglicht (vgl. Heritage 2007: 260f.).

Während die genannten Untersuchungen zeigen, wie *recipient design* auf interaktionsvorgängigen Annahmen über Adressatenwissen und auf der sozialen Kategorienzugehörigkeit von Sprecher und Adressat beruht, zeigen Maynard (1991) und Deppermann/Schmitt (2009a), wie Interaktionsteilnehmer zunächst das Wissen des Adressaten elizitieren bzw. testen, um dann das *recipient design* ihrer anschließenden Informationsvermittlung bzw. Belehrung an das Wissen des Adressaten, das im Test offenbar geworden ist, anzupassen. Der Prüfung des Vorwissens des Adressaten und damit der Feststellung, ob eine Geschichte erzählwürdig (*tellable*) ist, dienen auch Präsequenzen von Erzählungen (*weißt Du schon das Neuste von X?*, Terasaki 2004[1976]), mit denen der Erzähler die Lizenz zum Erzählen absichert. Die Anpassung des *recipient design* an den in der bisherigen Interaktion aufgebauten *common ground* zeigt sich auch an der Informationsstrukturierung (Gundel 2012; Proske 2013). Auf bereits im Diskurs eingeführte Referenten (*given information*), visuell in der Sprechsituation zugängliche Information und aus dem bisherigen Diskursverlauf erschließbare Referenten (*inferable information*) wird pronominal bzw. mit definiter Nominalphrase Bezug genommen, während unbekannte und nicht erschließbare Referenten mit indefiniter Nominalphrase eingeführt werden (cf. Clark/Marshall 1981). Ariel (1990; 2008) postuliert eine *referential marking scale*. Danach sind Typen referenzieller Ausdrücke in einer *accessibility hierarchy* geordnet: Je kognitiv salienter bzw. zugänglicher (*accessible*) der Referent für den Hörer im aktuellen Diskursmoment ist, desto morphologisch einfachere und informationsärmere sprachliche Formen (wie Pronomina oder Elisionen) können zur Verständigung gewählt werden. Für die Wahl referenzieller Formen ist also nicht nur das Wissen des Adressaten, sondern genauso die Einschätzung, wie leicht dieses Wissen im gegenwärtigen Diskursmoment aktivierbar ist, ausschlaggebend. Allerdings kann auch eine bekannte Information im Fokus präsentiert werden, wenn nämlich ihre besondere Relevanz, etwa im Kontrast zu anderen Aussagen oder um Inferenzen anzuregen, hervorgehoben werden soll. Bei der Präsuppositionsakkomodation (Lewis 1979) dagegen wird erst aus der Äußerung selbst das Vorliegen eines präsupponierten Sachverhaltes erschließbar; so können also auch neue Informationen in der Interaktion qua Präsupposition eingeführt werden (Edwards 2004). Sie werden somit implizit kommuniziert, ohne dass sie dem Partner schon vorher bekannt gewesen sein müssten. Abschnitt #3 zeigt einen Fall, in dem eine erschlossene Präsupposition vom Rezipienten anschließend expliziert wird.

#3 *Arzt-Patient-Gespräch IA_01_00:00-00:20*

01 A: TAG (.) <<all>frau WINKelmann->=
 02 P: =Guten tag doktor;
 03 ich bin nämlich ;SO erKÄ:ltet;
 04 (-) ich [werd] de erKÄLtung gar net los;;
 05 A: [hmJA,]
 06 <<p>a:ch du LIEber gott.>
 07 P: <<all>ch_hab se schon> VIERzehn TA:che;=
 08 =<<dim>hab [ich] schon HINner mir,>
 09 A: [hmJA;]
 10 A: (---) QUÄLT sie schon RIChtig;
 11 P: JA <<p>ja:;>
 12 (1.2)
 13 A: m:HM,
 -> 14 P: (---) <<p,all>dann hab ich immer schon>
 HUSTentee getrunken und [ALles] abber; (-)
 15 A: [mhm;]
 -> 16 A: was haben sie denn AUßer husten NOCH für beschwerden-

Die Darstellung der Patientin, dass sie Hustentee getrunken habe (S14), impliziert für den Arzt als pragmatische Präsupposition, dass die „erKÄLtung“, die die Patientin in S03f. als Grund des Besuchs genannt hatte, auf jeden Fall Husten beinhalten müsse (S16).

Recipient design besteht nicht nur darin, auf den (vermeintlichen) Annahmen des Partners aufzubauen. Es können aber auch bestimmte, dem Partner zugeschriebene Annahmen explizit in ihrer Gültigkeit negiert und so aus dem *common ground* ausgeschlossen werden, um unerwünschte Interpretationen des eigenen Turns, die aus dem vermeintlichen Partnerwissen entstehen könnten, zu vermeiden (Deppermann/Blühdorn 2013). In Ausschnitt #4 aus einer Talkshow vom Ende der 1980er Jahre, in der es um die Situation der Ausländer in der BRD geht, vertritt Sprecher D1 die Position, „unsere landsleute hinter der mauer“ (die DDR-Bürger) würden von den Westdeutschen vergessen und seien die „alLEInigen verlierer“ des zweiten Weltkriegs. Seine Behauptung löst empörte Reaktionen im Publikum auf. D1 bekräftigt nochmals seine Position, erklärt dann aber, dass er die Rechte der „asylAnten oder gAstarbeiter“ nicht beschneiden wolle.

#4 Gespräche im Fernsehen 4050.61 Ausländer, 14:21-14:50 (Talkshow)

518 D1: ich FINde- (.)
 519 (da) egoISTisches dAran in der bundesrepublik, (.)
 520 dass ma hier mit sEchzich millionen mEnschen in
 einem-
 521 dErartigen wohlstand (.) LE:BT- (.)
 522 dass man die:-
 523 unsere landsleute hinter der mauer verGISST,
 524 sie praktisch die alLEInigen verlierer
 des zweiten weltkrieges [sInd. (.) und]
 525 PU: [((empörte Zwischenrufe))]
 526 D1: <<len>ja: das IST (0.2) so:.>
 527 D2: (0.4) mhm,=
 528 D1: =ja: ich hab_s erLEBT,
 529 (0.5)
 -> 531 D1: und ich (.) möchte ja auch die ganzen (.)
 -> anderen rechte nicht beSCHNEIden die hier (.) für
 -> (0.2) asylAnten oder (0.3) gAstarbeiter hErrschen.
 532 (0.5)
 533 D1: ich möchte aber: (0.2)
 dass dOrt die prioritäten entsprechend geSETZT
 werden.

In S531 negiert D1 präventiv eine Schlussfolgerung, die das Publikum aus seinem Plädoyer dafür, dass der Einsatz für die Ostdeutschen Priorität habe, in Bezug auf den Kontext der Diskussion über Ausländer in der BRD gezogen haben könnte, nämlich dass dies auf Kosten der Ausländer gehen solle. Die Negation dient dazu, das gewünschte Verständnis der eigenen

Handlung sicherzustellen, indem beim Partner vermutete Annahmen aus dem *common ground* ausgeschlossen werden.

Empirisch besonders deutlich wird die Relevanz des *recipient design* in Mehrpersonen-Interaktionen. Sprecher zeigen hier durch Code-Wahl unterschiedliche Grade der Explizitheit, Reformulierungen und Gestik an, wer jeweils der primäre Adressat einer Äußerung und wer ggfs. für den Inhalt der Äußerung verantwortlich ist (z.B. Hitzler 2013 zu Hilfeplangesprächen von Sozialarbeitern mit Familien, Hutchby 1995 zum *recipient design* von Moderatoren in Phone-In-Gesprächen gegenüber Anrufern vs. fürs Radiopublikum; Mondada 2015 zu Bürgerversammlungen). Annahmen über unterschiedliche Wissensbestände von Adressaten können von Sprechern in Mehrpersonenkonstellationen benutzt werden, um Äußerungen so zu konstruieren, dass sie nur für einen Teil der Rezipienten verständlich sind, während andere Anwesende sie nicht verstehen oder gar vorhersehbar falsch interpretieren werden (Clark/Schaefer 1987). Dazu geeignete Verfahren des *recipient design* sind z.B. Anspielungen, der Verweis auf nur mit bestimmten Anwesenden geteilte Erfahrungen, Vagheit, polyseme Ausdrücke, Ironie, der Gebrauch von Abkürzungen sowie Gruppen- und Fachsprachen. Viele ästhetische und moralische Kommunikationspraktiken setzen für ihre besondere Funktionsweise ein bestimmtes Adressatenwissen voraus. Ironie (Hartung 2002), Fiktionalisierungen (Kotthoff 2009), rituelle Beschimpfungen (Labov 1972) und Absurditätsargumente (Deppermann 1997:161-165) gewinnen beispielsweise ihre komischen, entlarvenden oder argumentativ-evaluativen Effekte erst daraus, dass die manifest realisierte sprachliche Äußerung dem präsupponierten Wissen des Adressaten über wahre Sachverhalte widerspricht.

4.2. *Grounding (Verständigungssicherung)*

Verständigung im Gespräch ist ein Prozess der Herstellung geteilten Wissens. Geteiltes Wissen bedeutet keineswegs, wie oft angenommen, dass die Gesprächsteilnehmer zu identischen Interpretationen des Diskursverlaufs gelangen. Abgesehen davon, dass dies aufgrund der Intransparenz des Mentalen gar nicht festzustellen ist, wäre dies ein viel zu starkes Kriterium für Verständigung (Schneider 2004). Diese erfordert nämlich lediglich Geteiltheit *for all practical purposes* (Schütz/Luckmann 1975), d.h. eine Geteiltheit, die hinreichend ist für erfolgreiche anschließende Kooperation. In der Herstellung von gemeinsam geteiltem Wissen besteht der Kern der praktischen Herstellung von Intersubjektivität im Interaktionsprozess. Dazu reicht es nicht aus, dass ein Sprecher eine Äußerung mit einer bestimmten Bedeutungsintention produziert und ein Rezipient diese gehört hat. Die Herstellung intersubjektiv geteilter Bedeutungen beruht auf einem sequenziellen Prozess des *grounding* (Clark/Brennan 1991), der aus minimal drei aufeinander folgenden Sequenzpositionen besteht:

- 1) A muss einen Gesprächsbeitrag mit einem *recipient design* konstruieren, das dafür sorgt, dass der Beitrag für B im gegebenen Kontext vermutlich wie intendiert verständlich ist;
- 2) B muss dokumentieren, wie er A verstanden hat;
- 3) A muss anzeigen, ob er sich durch B hinreichend verstanden fühlt, und, wenn nicht, eine Reparatur anbringen (Deppermann 2008, 2015a; Schegloff 1992; Sidnell 2014).

Grounding ist also ein Prozess wechselseitiger Verständigungsdokumentationen (Deppermann 2008, 2015a; Deppermann/Schmitt 2009b), mit denen das für das aktuelle *joint project* relevante und gültige intersubjektive Verständnis angezeigt und ausgehandelt wird. *Grounding* von geteiltem Wissen erfolgt oftmals *en passant*, ohne dass Aktivitäten nötig sind, die eigens darauf spezialisiert sind, Prozesse des *grounding* anzuzeigen. Wenn nämlich B in der zweiten Sequenzposition die von A aufgrund seiner Handlung in erster Position erwartete Handlung vollzieht (z.B. eine Frage hinreichend informativ beantwortet), dann dokumentiert die Erfüllung der von A gestifteten Projektionen gemeinsamen Handelns hinreichend den Erfolg der Verständigung und es ist keine eigens auf Verständigungssicherung spezialisierte Aktivität nötig (Schegloff 2007: 1-21). Alle Sprachen, und so auch das Deutsche, stellen jedoch eine

„Grammatik des Verstehens“ (Deppermann 2013, 2015a) bereit, d.h. spezielle sprachliche Verfahren der Verstehensdokumentation. Mit ihnen wird angezeigt, ob etwas verstanden oder nur gehört wurde, wie es verstanden wurde, ob es dem schon bestehenden Verständnis oder den Verstehenserwartungen entspricht, wie sicher sich der Sprecher seines Verständnisses ist, etc. Zu diesen Verfahren gehören verbale und nonverbale Rückmeldeaktivitäten wie die verschiedenen Varianten von *hm* (Ehlich 1986; Schmidt 2001), die teils nur die Wahrnehmung des Gesagten und nicht unbedingt sein Verständnis behaupten (vgl. Sacks 1992[1968-72]:248ff. zum Unterschied von *claiming* vs. *demonstrating understanding*). Teilweise indizieren sie spezifischere Verstehensleistungen, wie z.B. das Quittieren einer neuen Information durch *ah* und *ach* oder die Erkenntnisprozessmarker (*change-of-state tokens*) *aha*, *ach so*, *ach ja* im Deutschen (Betz/Golato 2008; Golato/Betz 2008; Imo 2009; Golato 2010) oder *oh* im Englischen (Heritage 1984, 2006), die anzeigen, dass der Sprecher nun etwas verstanden hat, was zuvor nicht bzw. anders verstanden wurde. Explizit wird Verstehen oder Nichtverstehen durch Konstruktionen mit mentalen Verben wie *meinen* oder *verstehen* (Deppermann/Elstermann 2008; Deppermann/Schmitt 2009b) und durch Reformulierungen von Partneräußerungen (Heritage/Watson 1979; Deppermann 2011) angezeigt. Durch verschiedene Konjunktionen wie *also*, *das heißt*, *dann* werden unterschiedliche Grade von Intersubjektivität des reformulierten Verständnisses zum Ausdruck gebracht (Deppermann/Helmer 2013). Wiederholungen können sehr vielfältige Funktionen im Kontext des *grounding* haben (s.a. Abschn. 6): sie können als Echofragen in zweiter Position zur Reparaturinitiierung bei Verständnisproblemen (Selting 1987; Rost-Roth 2006) benutzt werden; mit ihnen kann angezeigt werden, dass neue Information quittiert wird, aber noch nicht verstanden wurde (Betz et al. 2013); in dritter Position können sie zur Bestätigung, dass die Interpretation des Partners zutreffend ist, eingesetzt werden, vor allem nach vorangegangenen Verständigungsproblemen oder Anspielungen (Schegloff 1996b). Die dritte Position ist gleichzeitig die Position, an der eine Reparatur relevant wird, falls A sich nicht ausreichend verstanden fühlt (Hinnenkamp 1998f.). Sie ist „the last structurally provided defence of intersubjectivity in conversation“ (Schegloff 1992), da nur hier die Möglichkeit besteht, ein Verständnis, das nicht als Teil des *common ground* akzeptiert wird, unmittelbar am Ort seiner ersten Manifestation auszuschließen, ohne dass es schon weitere interaktive Folgen gezeitigt hat und erst durch Rekontextualisierung wieder aktualisiert werden muss.

5. Epistemischer Status von Interagierenden

Wissen ist nicht gleich verteilt in Interaktionen. Wissensasymmetrien sind eine wesentliche Determinante sozialer Beziehungen (Berger/Luckmann 1967; Linell/Luckmann 1991). Sie sind konstitutiv für Rollenrelationen wie ‚Experte-Novize‘ oder ‚Lehrer-Schüler‘. Ihre Bearbeitung ist die *raison d'être* bestimmter Interaktionstypen wie Verhör, Bewerbungsgespräch, Beichte, Instruktion etc. Sie tragen zum sozialen Prestige und umgekehrt zur Gefährdung der sozialen Positionen von Interaktanten bei. Bestimmte Wissensbestände sind normativ mit sozialen Kategorien assoziiert und werden von ihren Mitgliedern verbindlich erwartet (Stivers et al. 2011). Die Anzeige und Thematisierung von Wissen in der Interaktion dient oftmals nicht der Wissensvermittlung. Sie ist vielmehr ein Mittel des praktischen Handelns, da über die Beanspruchung, Zuschreibung und Unterstellung von Wissen praktische Handlungen wie Vorwürfe, Rechtfertigungen oder Bewertungen vollzogen bzw. abgesichert werden (Deppermann 1997:155-165; Edwards 2004).

Anzeige und Aushandlung von Wissen sind somit eng mit der Selbst- und Fremdpositionierung der Interagierenden und der Konstitution sozialer Beziehungen verknüpft. Stivers et al. (2011) nennen drei Dimensionen, hinsichtlich derer der Status von Interaktanten in Bezug

auf Wissen im Gespräch zum Ausdruck gebracht und verhandelt wird (s.a. Heritage 2013a: 376f.):

- den Zugang (*access*) zu Wissen, d.h. wer was mit welcher Gewissheit und Wahrscheinlichkeit weiß und wissen darf,
- die relative Vorrangigkeit (*priority*) des Wissens einer Person gegenüber einer anderen, d.h. wer etwas besser weiß, wer als erster erzählen, endgültig beurteilen oder Prüfkriterien für Wissen festlegen darf,
- die Verantwortlichkeit (*responsibility*) für bestimmtes Wissen, d.h. worüber jemand Bescheid wissen sollte, worüber er Auskunft geben können sollte, welche Tests er bestehen sollte.

Der *epistemic status* (Heritage 2012; 2013a: 377f.) einer Person ist, abgesehen von dem Wissen, welches durch Prozesse des intersubjektiven *grounding* erst in der Interaktion selbst konstituiert wird (vgl. Abschn. 4.2), vor allem an die sozialen Rollen, die eine Person in der Interaktion einnimmt bzw. in Bezug auf die sie in ihr beurteilt wird, sowie ihre biographischen Erfahrungen und erworbene Kenntnisse geknüpft. Aus dem *epistemic status* ergeben sich epistemische Rechte und Pflichten, deren interaktive Relevanz allerdings durch das Verhältnis zwischen den Interaktionsbeteiligten moduliert ist. So können z.B. Großeltern größere epistemische Priorität beanspruchen, wenn es um die Bewertung von Aktivitäten ihrer Enkel geht, wenn sie mit entfernteren Verwandten oder Freunden der Familie sprechen, als wenn sie mit den Eltern der Kinder kommunizieren (Raymond/Heritage 2006). Labov und Fanshel (1977:100) unterscheiden zwischen folgenden epistemischen Status, die Interaktionsbeteiligte hinsichtlich eines Ereignisses oder Sachverhalts einnehmen können:

- Bei einem *A-event* handelt es sich um etwas, für das der Sprecher die epistemische Autorität beanspruchen kann. Dies ist dann der Fall, wenn er „primary access to a targeted element of knowledge or information“ (Heritage 2012: 4) hat. Dies betrifft eigenbiographische Erfahrungen, Gefühle und Wissensbestände aus dem Bereich seiner prioritären (z.B. fachlichen oder Hobby-)Expertise.
- Bei *B-events* gilt das entsprechende für den Adressaten, d.h. der Sprecher hat hier einen geringeren epistemischen Status.
- Bei *AB-* bzw. *O-events* können beide bzw. alle Beteiligte gleiche Ansprüche auf Wissen anmelden, da sie über eine vergleichbare Wissensbasis bzw. sozialkategorial abgesicherte gleiche epistemische Rechte verfügen.
- *D-events* sind Sachverhalte, über die die Interaktionspartner bekanntermaßen im Dis-sens liegen.

Generell ist die epistemische Autorität für selbstgemachte Erfahrungen höher als für Erfahrungen aus zweiter Hand (vom Hörensagen, aus den Medien etc.). Pomerantz (1980) bezeichnet diese beiden Formen als „type-1“ vs. „type-2 knowables“. Dies geht wohl auf Russell (1910/11) zurück, der zwischen „knowledge by acquaintance“ and „knowledge by description“ unterscheidet. Wie bereits angesprochen, ist für die interaktive Verhandlung von Wissen nicht der absolute, sondern der relative epistemische Status entscheidend: Die Gesprächsteilnehmer können zueinander die epistemisch höhere (prioritäre) Position (*K+*, *knowledge+*) oder die inferiore Position (*K-*, *knowledge-*) einnehmen (Heritage 2012: 4, 2013b: 559). Wiewohl mit sozialer Kategorienzugehörigkeit bestimmte Wissensbestände und somit Ansprüche auf epistemischen Status assoziiert sind, ist damit doch keineswegs stabil festgelegt, welchen relativen epistemischen Status ein Teilnehmer im Verhältnis zu seinen Partnern im Verlauf einer Interaktion einnimmt. Vielmehr können epistemische Status zum Gegenstand von Bestreiten und situierter Aushandlung werden (Mondada 2013). Abgesehen von Wissensrechten und -pflichten, die durch die Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien konstituiert sind, gilt in den westlichen Gesellschaften grundsätzlich, dass voll sozialisierte Subjekte als nicht kritisierbare

Experten für ihre eigenen mentalen und emotionalen Zustände (z.B. Intentionen, Erwartungen, Empfindungen) behandelt werden. Dies beruht auf der westlichen Konzeption des Mentalen, nach dem dieses nur dem Subjekt selbst durch Introspektion und unmittelbare Selbsterfahrung unmittelbar zugänglich ist, nicht aber anderen Personen (vgl. Abschn.1). Ausnahmen betreffen Personengruppen, die entweder qua Introspektions- und Interpretationskompetenz als (noch) nicht voll sozialisierte Subjekte gelten (Kinder, Verrückte) oder aber temporär in dieser Fähigkeit eingeschränkt sind (Hypnotisierte, Alkoholisierte, Patienten mit bestimmten Formen psychischer Erkrankung etc.): „Outside of very specialized contexts such as psychoanalysis, the thoughts, experiences, hopes, and expectations of individuals are treated as theirs to know and describe.” (Heritage 2012: 6). Folglich stellt das Absprechen der Glaubwürdigkeit von Selbstauskünften und damit der Wissensautorität des Subjekts für sich selbst eine schwerwiegende Degradierung und Bedrohung des Status als kompetentes und respektiertes Gesellschaftsmitglied dar (Deppermann 1998).

Wissen wird also von Interaktionsteilnehmern nicht einfach nur als epistemische, kognitive Größe behandelt, sondern ebenso als moralische Größe (Stivers et al. 2011). Die Inanspruchnahme und Zuschreibung von Wissen ist unmittelbar folgenreich für die Position der Beteiligten in der Interaktion, für die Erwartungen, die an sie gestellt werden, die soziale Anerkennung, die ihnen zukommen, und für ihre Rechte und Pflichten der Interaktionsbeteiligung.

6. *Epistemic stance* (Wissensanzeige und -zuschreibung)

Während der epistemische Status eine soziale Zuschreibung an Interaktionsbeteiligte darstellt, die der Interaktion vorausgesetzt ist, bezeichnet *epistemic stance* die Haltung, die ein Interaktionsteilnehmer mit seinem Turn in Bezug auf einen bestimmten Wissensgegenstand einnimmt (s. Biber/Finegan 1989; Kärkkäinen 2003). *Epistemic stance* wird also mit bestimmten sprachlichen Praktiken der Wissenskommunikation zum Ausdruck gebracht. Mit sprachlichen Formen (wie Modal- oder Rückmeldepartikeln) kann beansprucht werden, dass der Sprecher über einen bestimmten Wissensbestand (nicht) verfügt, ohne dass dieser expliziert wird; oder aber die sprachliche Äußerung macht selbst mehr oder weniger explizit, über welches Wissen der Sprecher (nicht) verfügt. Der epistemische Status der Beteiligten ist dabei ausschlaggebend sowohl für die Wahl als auch für die Interpretation vieler sprachlicher Praktiken der Kommunikation von Wissen.

Epistemic stance wird in der Interaktion mit vielfältigen sprachlichen Mitteln angezeigt. Eine wesentliche Dimension des *epistemic stance* ist die Anzeige des Grades der Gewissheit einer Aussage. Für das Deutsche besonders distinktiv ist hier die Verwendung von Modalpartikeln. Die Modalpartikeln *halt*, *ja* und *eben* zeigen an, dass der Sprecher unterstellt, dass eine Aussage geteiltes Wissen wiedergibt bzw. aufgrund von geteiltem Kontextwissen fraglos evident ist (Weydt 1969:36f.; Thurmaier 1999:104f.; Hentschel 1986). Reineke (2015) zeigt, dass die Verwendung von *ja* in Handlungen in erster Sequenzposition, wenn ein Sachverhalt erstmals im Gespräch angesprochen wird, anzeigt, dass der Sprecher keinen prioritären Wissensanspruch erhebt. Dagegen weist die Verwendung in zweiter Position, also in Reaktion auf eine Aussage des vorangehenden Sprechers, einen prioritären Wissensanspruch des Produzenten des erstpositionierten Turns zurück und zeigt an, dass dem Sprecher der Wissensinhalt schon vorher bekannt gewesen sei.

Ein Beispiel für die Markierung des Verzichts auf epistemische Autorität sehen wir in #5. In einer Hochschulprüfung bezieht sich der Prüfling auf Veröffentlichungen der Prüferin. Mit der Modalpartikel „ja“ (S05) zeigt er an, dass er nicht beansprucht, ihr damit etwas Neues zusagen, sondern sich nur auf geteiltes Wissen zu beziehen.

#5 FOLK_PRÜF_01_A01_13.01-13-15 (Universitäres Prüfungsgespräch)

01 DM: °hh un dass man so ne sachen halt extra mit thematisiert.
 02 und eigentlich-
 03 (.) also das findet man-
 -> 04 (.)<<all> ich meine sie ham ja SEHR viel gemacht,>>
 05 (.) bei taritara,
 06 oder phonetik komprimiert,
 07 JS: (.) hm-
 08 findet man solche extra-
 09 DM: (.) ebenen natürlich unterteilt;=
 10 =also wo die assimilation ne rolle [spielt-]
 11 JS: [hm_HM,]

Im Ausschnitt #6 aus dem gleichen Prüfungsgespräch stellt Prüfling DM Schritte der Sprachverarbeitung dar. Die Prüferin ergänzt fast zeitlich mit dem Prüfling den Begriff „rückKOPPlungen“ (S08-09). In Reaktion darauf zeigt der Prüfling, dass ihm die Relevanz von „RÜCKkopplungen“ schon unabhängig von der Ergänzung der Prüferin bekannt war.

#6 FOLK_PRÜF_01_A01_02.19-02.55 (Universitäres Prüfungsgespräch)

01 DM: also erst hat man die phonoLOGISCHE-
 02 (0.2) rePRäsentation,
 03 un dann gehts zur (0.42) seMANTischen==
 04 =nee erst zur synTAKTischen
 un dann zur [seMANTischen.]
 05 JS: [hm_HM,]
 06 JS: [hm_HM,]
 07 DM: [und dass] Dazwischen im prinzip dinge laufen können==
 08 =und auch RÜCKkopp[lungen.]
 09 JS: [und auch rück]KOPPlung. °h
 10 DM: und auch RÜCKkopp[lungen].
 11 JS: [hm_HM,]
 12 DM: geNAU.=
 -> 13 =das is ja der PUNKT eigentlich hauptsächlich
 bei den interaktiven modellen;
 14 dass diese RÜCKkopplungen funktionieren-

Mit Wortwiederholung (S10), Bestätigungspartikel „geNAU“ (S11) und der Anzeige von Evidenz durch die Modalpartikel „ja“ (S13) macht der Prüfling seinen Anspruch auf epistemische Unabhängigkeit nachdrücklich deutlich.

Doch in oppositiven oder in negativ bewertenden Ausrufen verweist ebenfalls auf geteiltes Wissen, aus dem sich die negative Bewertung und der erwartungswidersprechende Charakter der (vorangegangenen) Aussage bzw. des Sachverhalts ergibt, auf den der Sprecher Bezug nimmt (Diewald 2006). *Denn* in Fragen zeigt dagegen an, dass der Sprecher vom Adressaten erwartet, dass dieser weiß, dass er die Verpflichtung hat, eine Antwort zu liefern, und diese (im Fall einer Folgefrage) schon auf die erste Frage hin hätte liefern sollen (Deppermann 2009). Die Modalpartikeln *wohl* (unbetont, in Aussagesätzen; Weydt 1969) und im süddeutschen Sprachraum *glaub* (Imo 2011, Knöbl/Nimz 2013) sowie Satzadverbien wie *vielleicht*, *möglicherweise*, *wahrscheinlich* zeigen dagegen an, dass der Sprecher seiner Behauptung nur eine gewisse Wahrscheinlichkeit beimisst und sich der Aussage nicht sicher ist. Dazu werden auch epistemische *disclaimer* wie die grammatikalisierte Formel *I don't know* (Weatherall 2011; fürs Deutsche: Helmer et al. i.Dr.; fürs Estnische: Keevallik 2011) oder (jugendsprachlich) *keine ahnung* eingesetzt. Als *disclaimer*, die bspw. einer Antwort, einem Vorschlag oder einer Kritik vorangestellt werden, sind sie nicht wörtlich zu interpretieren, d.h., mit ihnen wird nicht Nichtwissen behauptet, sondern sie zeigen an, dass der Sprecher keine Verantwortung für die Präzision und das Zutreffen seiner Aussage übernimmt. In Ausschnitt #7 macht der Vater seiner Tochter beim Monopolspiel einen Vorschlag, welche Straßen sie verkaufen soll, schwächt dessen Verbindlichkeit aber durch ein vorangestelltes *ich weiß nicht* ab.

#7 IDS: FOLK_E_00011_SE_01_T_06_DF_01_c46 (Eltern-Kind Monopolspiel)

45 SK: <<h>was SOLL ich denn verkauf[en.>]
 -> 46 VK: [ich W]EIß nich;=
 47 =verkauf doch hier diese beiden STRAßEn da.=
 48 =die (.) TURMstraße un DIEse,=
 49 =un verKAUF se an irgend jemanden.

Eine andere Art der epistemischen Modalisierung ist die Anzeige der subjektiven Perspektive des Sprechers. Hierzu werden ebenfalls mentale Verben wie Engl. *I think* (Karkkäinen 2003; 2006) oder im Deutschen *ich denk(e)*, *ich mein(e)*, *ich find(e)*, *ich glaub(e)* sowie Funktionsverbgefüge mit mentalen Ausdrücken wie *der Meinung sein*, *das Gefühl/den Eindruck haben* benutzt. Sie zeigen den Verzicht auf Verallgemeinerungsansprüche und häufig auch reduzierte Gewissheit an. Die Vergangenheitsform *Ich dachte* kann eingesetzt werden, um anzuzeigen, dass der Sprecher selbst von einem anderen Wissensstand ausging, der durch das vorangegangene Handeln des Partners in Frage gestellt bzw. als ungültig erwiesen wurde (Deppermann/Reineke i.Dr.; für das Englische: Smith 2013). Stimmt dagegen ein Sprecher mit *ich dachte* einer vorangegangenen Aussage des Gesprächspartners zu, beansprucht er, die Wahrheit der Aussage auch schon vorher, unabhängig vom Partner gewusst zu haben (Deppermann/Reineke i.Dr.).

Im Deutschen ist im Unterschied zu anderen Sprachen die Kodierung von Evidenzialität, d.h. die Anzeige des Bezugs auf die Art der Wissensquelle, kaum grammatikalisiert (Chafe/Nichols 1986; Hill/Irvine 1993; Aikhenvald 2004). Evidenzielle Verben im Deutschen, die anzeigen, dass eine Aussage sich auf eine Inferenz stützt, sind *werden*, *scheinen*, *drohen* und *versprechen* (Diewald/Smirnova 2010: Kap. 6; die letzteren beiden Verben sind allerdings im Mündlichen ungebräuchlich). Dass eine Aussage nur eine Vermutung ist oder auf einer Schlussfolgerung beruht, kann auch durch die epistemische Verwendung der Modalverben *dürfen* (im Konjunktiv II), *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen*, *werden* und *wollen* (Skepsis über eine Behauptung Dritter ausdrückend) kommuniziert werden (Diewald 1999). Adverbien wie *anscheinend* oder (skeptisch) *scheinbar* und der Bezug auf selbst wahrgenommene vs. nur kolportierte Rede Dritter durch *wortwörtlich* und *angeblich* sind weitere lexikalische Markierungen der Evidenzialität.

Die Untersuchung von expliziten Wissenszuschreibungen an den Partner mit Hilfe des Verbs *wissen* macht auf eine andere Facette der Moralität von Wissen aufmerksam: Mit der expliziten Zuschreibung von (geteiltem) Wissen wird die Verpflichtung verbunden, im Einklang mit diesem Wissen zu handeln (Reineke 2015). Dieser normativ-pragmatische Zusammenhang von Wissen wird rhetorisch in Vorwürfen mobilisiert, wenn festgestellt wird, dass der Adressat über ein bestimmtes Wissen verfügt, aber nicht im Einklang mit diesem Wissen handelt. Im folgenden Ausschnitt #8 aus den öffentlichen Schlichtungsgesprächen zum Bahnprojekt Stuttgart 21 formuliert ein Projektgegner eine moralisch verpflichtende Handlungsimplikation, die aus einer expliziten Wissenszuschreibung abgeleitet wird, explizit in S04-06:

#8 IDS: FOLK_SS21_01_A08_b_62.22-65.02- 62.41 (Schlichtung Stuttgart 21)

01 BP: sie waren also fest entschlossen des zu tun;
 02 und ich finde-
 03 °hh DAS darf man auf keinen fall.
 04 °hh man DARF nicht-
 -> 05 °hh WIssend dass ein solches chaos droht-
 06 °hh ein solchen bahnhof BAUen,
 -> 07 sie HAM es gewusst,
 08 denn ihr eigener GUTachter hat gesagt-
 09 die erGEBnisse;
 10 die wir IHnen jetzt hier grade hier vorstellen-
 11 °hh SIND;
 12 °h SIE ham gesagt-
 13 dies DIEse ergebnisse sind so brisant;
 14 dass sie die Öffentlichkeit-
 15 °h nicht erFAHren darf.

Die Wissenszuschreibung dient der argumentativen Stützung des Vorwurfs, dass das Handeln des Adressaten falsch war und dass ihm dessen Unrichtigkeit selbst bewusst war. Mit der Wissenszuschreibung zeigt der Sprecher, dass er den Gegner nicht nach subjektiven Maßstäben kritisiert, sondern dass sich der Gegner nach dessen eigenen Maßstäben widersprüchlich verhält und somit Vorwurf und Kritik intersubjektiv zwingend sind. Der Gegner wird also gegen sich selbst ausgespielt. Gerade in öffentlichen Kontexten, in denen sich die Kommunikation an eine anonyme Rezipientenschaft richtet, kann die Wissenszuschreibung darüber hinaus eingesetzt werden, um (je nach kontextuell naheliegenden Hypothesen) einen mehr oder weniger diffusen Verdacht naheulegen, aus welchen unlauteren Motiven der Adressat nicht seinem Wissen gemäß handelte, und damit den Betreffenden vor Dritten als strategisch und unglaublich bloßstellen.

Lexikalische Wahlen zeigen nicht nur, welches Vorwissen dem Adressaten unterstellt wird (Abschn. 4.1), sondern auch welchen Status der Sprecher für sich selbst in Anspruch nimmt. So indiziert der affirmative, also nicht-zitative und nicht-ironische, Gebrauch von gruppenspezifischer Lexik (z.B. Jugend- und Szenesprachen, s. dazu Sacks 1979), Fachsprache, Markennamen, Abkürzungen bzw. Akronymen, die Verwendung von Spitznamen oder Vornamen, der Code-Switch in eine andere Varietät (Fremdsprache, Dialekt, Ethnolekt) und andere Formen von an die Mitgliedschaft in bestimmten sozialen Gruppen gebundener Lexik den Anspruch, zu der sozialen Kategorie der autorisierten Benutzer des entsprechenden Wortschatzes zu gehören. Folglich wird auch beansprucht, mit den in Frage stehenden Sachverhalten bzw. Personen und den mit ihnen verbundenen milieuhaften Praxisformen vertraut zu sein und über weitergehende Expertisen zu verfügen, die man von den Mitgliedern der sozialen Kategorien erwarten kann.

Ausschnitt #9 zeigt, wie die Inanspruchnahme eines gruppenspezifischen Wissens und damit der entsprechenden sozialen Identität karikierend reinszeniert und negativ bewertet wird (vgl. a. Günthner 2002; Deppermann 2007). Eine Gruppe Jugendlicher spricht über ein peripheres, nicht anwesendes Gruppenmitglied (Kai) und karikiert kollaborativ durch Redewiedergaben seine Art, sich beim Basketballspiel als *black American* Basketballprofi zu stilisieren (über 90% der Spieler in der amerikanischen Basketball-Profiliga NBA sind Farbige).

#9 JuK Jugendherberge 20 KAI

01 M: und mit seiner arroGANTen SchEIße.
 ((die Jugendlichen sprechen über Kais Basketballspiel))
 15 A: der HAT ä:h;
 16 (.) erst n BALL abgegrIffen,
 17 (0.9)
 18 A: vOrgePRELLT,
 19 B: <<englisch>DUNking> gemacht;
 20 (2.2)
 21 C: da hat er bestimmt so mit seiner RIEsen xxx xxx
 22 B: na (LOcker/LOgo)-
 23 A: <<cresc> ANK- ANK- ANK==>
 24 M: =oa[::h;>]
 25 A: [isser dA-]
 26 (-) isser da auf diese=-
 -> 27 M: =<<ff>DEau::ng;>
 -> 28 <<ff>DEau::ng;>=
 -> 29 =nigga=-
 30 hat der kai gemacht,
 31 A: [ha ha ha] ha ha.]
 32 F: [he he he]
 33 B: [(lacht))]
 34 C: [<<all>AB geht_s;>]
 35 M: das mAcht der nämlich IMmer.
 36 (0.6)
 -> 37 M: <<f>DE:o:ng;> down,

-> 38 <<engl.> JE::sus-
 39 (0.8)
 -> 40 M: JE::sus [I'm SO]::: good.>
 -> 41 D: [<<engl.>Jesus I'm>]
 42 (1.0)
 -> 43 B: <<nasal>DEaung->=
 -> 44 C: =da könnt ich ihm [eine SO]in die FRESse schlagen;=
 -> 45 D: [<<engl.>oh JEsus->]
 -> 46 D: =<p>wenn er so LÄSsig tut.>=

Kai wird kollektiv durch *language crossing* (Rampton 2005[1995]) als jemand portraitiert, der durch die Aneignung einer identitätsindikativen Sprechweise, die Mitgliedern einer anderen sozialen Gruppe gehört, für sich die Kompetenzen und die Identität eines schwarzen Basketballprofis beim Vollzug der zugehörigen Spielhandlungen in Anspruch nimmt (S27-29, 37f., 40f., 43, 45). Die zugeschriebene Identitätsbeanspruchung wird negativ bewertet (S01, 44) und als inauthentisch kritisiert („LÄSsig tut“, S46).

Entsprechende lexikalische Wahlen sind daher ein Kontextualisierungsverfahren (Gumperz 1982), das Wissens- und Identitätsansprüche, die weit über den benutzten lexikalischen Ausdruck hinausgehen, indexikalisch zum Ausdruck bringt, ohne dass der Sprecher auf diesen Anspruch als Teil des (Mit-)Gemeinten festzulegen ist. Für die Kommunikation von Identitäts- und Wissensansprüchen kann auch der Verstoß gegen Prinzipien des kooperativen, d.h. verständigungsorientierten *recipient design* systematisch funktionalisiert werden. Informativ unnötige Überexplizitheit, d.h. die Explikation von zu präsupponierendem *common ground*, stellt einen Verstoß gegen die Präferenz für *minimization* des referenziell-explikativen Aufwands dar. Dies kann benutzt werden, um den Adressaten als unwissend und sich selbst als epistemisch überlegen zu positionieren. Umgekehrt kann der Verstoß gegen die Präferenz für *recognitional*s, d.h. für den Adressaten optimal verständliche Formulierungen, systematisch zur Selbststaurisierung und Beeindruckung durch unverständliche Expertise und höhersymbolische Bedeutsamkeit suggerierende Dunkelheit des Ausdrucks genutzt werden. Schenkein (1978) zeigt z.B., wie eine rätselhafte Ausdrucksweise strategisch zur interaktiven Lizenzierung einer Selbstoffenbarung verwendet werden kann: die rätselhafte Formulierung veranlasst den Rezipienten zur Bitte um Aufklärung des Wissensdefizits; dies nutzt der Produzent des Rätsels zur ausführlichen Selbstdarstellung. Neben der Fremdpositionierung des Adressaten als epistemisch unterlegen erschweren Äußerungen, die nicht vorhandenes Wissen voraussetzen, zugleich die Produktion von Kritik und Nachfragen, da der Rezipient gezwungen wäre, dies um den Preis der Selbstpositionierung als Unwissender zu tun.

Besondere Expertise und Gruppenmitgliedschaft indizierende lexikalische Wahlen machen also eine generellere Eigenschaft der Anzeige von epistemischem Status deutlich: Wissens- und Identitätsansprüche sind miteinander eng verknüpft und verweisen wechselseitig aufeinander. Wissenskommunikation trägt maßgeblich zur Aushandlung, Aufrechterhaltung und Herstellung sozialer Beziehungen bei – sei es, dass dies ihr primärer situierter Zweck ist (wie bei ihrer Funktionalisierung zur Selbst- und/oder Fremdpositionierung) oder dass dies als emergenter Nebeneffekt der Wissensvermittlung zustande kommt. Die Praktiken der Anzeige von epistemischem Status haben meist unmittelbare Implikationen für die Selbst- und Fremdpositionierung in der Interaktion und sind primäre Instrumente, um Positionierungen vorzunehmen. Praktiken der Anzeige von Wissen werden aber nicht nur für kompetitive und hierarchieindikative Formen der Identitäts- und Beziehungskonstitution benutzt. Sie sind genauso wichtig für die Herstellung sozialer Affiliation (Enfield 2008). Sowohl die Mitteilung von Wissen als auch ökonomische Formen des Miteinandersprechens, die nur auf Basis eines in längerer gemeinsamer Interaktionserfahrung („geteilter Dauer“, Schütz 1974[1932]) entstandenen *common ground* möglich werden, sind nicht nur von informatorischen Imperativen (wie den Griceschen Quantitätsmaximen, reziproken Ansprüchen auf Information über Neuigkeiten und aktuelle Befindlichkeiten etc.) geleitet. Sie sind ebenso von affiliationsbezoge-

nen Motiven der Vergemeinschaftung, d.h. der Herstellung und Bestätigung von Zugehörigkeit, Gruppenkohäsion und sozialemotionaler Nähe bestimmt. Beziehungsbiographisch oder sozialkategorial gegründete Vertrautheit und Exklusivität wird prominent durch geteilte, für Außenstehende aber unverständliche Codes indiziert.

Bisher wurde diskutiert, wie durch Formulierungspraktiken epistemischer Status in Anspruch genommen und zugeschrieben werden kann. Genauso beeinflusst aber auch der relative, den Interaktionsteilnehmern bekannte Wissensstatus eines Sprechers die Interpretation seiner Äußerung als Information erfragend oder Information gebend (Heritage 2012, 2013a, b; s.a. schon Labov/Fanshel 1977; Pomerantz 1980). Neben der Art der sprachlichen Formulierung und dem epistemischen Status, welcher Sprecher und Adressat nach gemeinsamem Vorverständnis zugeschrieben wird, ist dabei die sequenzielle Position der Äußerung die dritte entscheidende Größe dafür, welcher *epistemic stance* mit der betreffenden Äußerung angezeigt wird. In Bezug auf die Organisation von Interaktionssequenzen und das Design von Handlungen gibt es einige Präferenzen, die unmittelbar mit dem relativen epistemischen Status der Beteiligten verbunden sind. Während grundsätzlich Beteiligte in der epistemisch inferioren Position (K-) Informationsfragen stellen, indiziert die Produktion von (unmodalisierten) Behauptungen den Anspruch auf einen prioritären epistemischen Status (K+). Dabei ist die sequenzielle Position entscheidend: Erstbewertungen und Erstbehauptungen verkörpern qua sequenzieller Erstposition auch den Anspruch des Sprechers auf primäres Bewertungs- bzw. Feststellungsrecht (Heritage/Raymond 2005). Sprecher können aber auch in zweiter Position, d.h. in einer Zweitbewertung oder in Reaktion auf eine Behauptung, für sich epistemische Superiorität bzw. einen unabhängigen, gleichrangigen epistemischen Status beanspruchen. Unabhängigkeit meint dabei, dass der Sprecher unabhängig von der Handlung des vorangegangenen Sprechers zum gleichen Urteil gekommen ist bzw. über das in Frage stehende Wissen schon vor der Partneräußerung verfügte. Dies wird mit Bestätigungen (wie *klar*, *genau*, *richtig*, *so ist es*, Gardner 2007) und affirmativen, modifizierten Teilwiederholungen des Vorgängerturns (Stivers 2005) angezeigt, während bloße Quittierungen und Zustimmungen (*ja*, *mhm*) keinen epistemischen Autoritätsanspruch erheben. Ein Beispiel für die Beanspruchung epistemischer Unabhängigkeit liefert Ausschnitt #10:

#10 FOLK_E_00066_SE_01_T_04: 0651-0646 (Gespräch unter Freunden)

```

01 UD: wie HIEß_n die?
02 JO: (.) m[:h-]
03 UD: [die ] (.) die blonde Eva herma[nn. ]
04 JO: [herma?]
-> 05 JO: e[va HERmann;=genAU:; ]
06 UD: [Eva hermann- ]
-> 07 AL: [ich wollt grad sagen mit M]ANN irgendwas
        zum schluss.

```

JO in S05 mit Wiederholung des Namens und daran angeschlossener Bestätigungspartikel „geNAU“ und AL in S07 mit „ich wollt grad sagen mit MANN irgendwas zum schluss“ zeigen beide, dass sie die Antwort, die UD in S03 auf seine eigene Frage formuliert hatte, selbst (zumindest zum Teil) auch unabhängig von seiner Formulierung hätten geben können.

Die Anzeige, dass ein Wissensausgleich hergestellt ist (z.B. durch *change-of-state*-Tokens), beendet Interaktionssequenzen bzw. projiziert den Sequenzabschluss. Wenn der Adressat von Wissensdarstellungen, z.B. durch bestimmte prosodische Realisierungen von *jaja* (Golato/Fagyal 2008; Barth-Weingarten 2011) anzeigt, dass er über das kommunizierte und evtl. noch zu kommunizierende Wissen bereits verfügt, wird damit ggfs. sogar der vorzeitige Abbruch einer Darstellungssequenz projiziert. Dies ist der Fall in Ausschnitt #11, in dem ein Paar gemeinsam einen Urlaub plant. PB schlägt vor, eine Buchungsanfrage für ein Hotel abzuschicken, AM ist zunächst dagegen, weil es nicht ihren Wünschen entspricht.

#11 FOLK E 00030 SE 01 T 02 DF 01 c1160 (Paargespräch)

01 PB: auch wenn du das nicht WILLST,
 02 (.) kann man das ja trotzdem [mal in erwÄgung ziehen;]
 03 AM: [hh° ((schluckt)) °h]
 04 ja gut ich find_s nur ZEITverschwendung,
 05 AM: [weil wir ham]
 06 PB: [ja aber es is] auch ZEITverschwendung da hInzuf[ahren]->
 07 AM: [JA:-]
 08 PB: [und erst ma DREI stunden n_Hotel zu sUchen.]
 -> 09 AM: [JA: JA:-- hast du ja RE:_ECHT];
 10 (0.77)
 11 PB: also ich MACH des grad ma.

AM konzidiert PBs Argument in S07/09 mit „JA: JA: JA:“ überlappend mit seiner Turnfortsetzung, in der er seinen Vorschlag weiter begründet. AM zeigt an, dass sie PBs Argument bereits verstanden hat und akzeptiert, so dass er es nicht weiter auszuführen braucht, was sie dann, als er dessen ungeachtet seinen Turn fortsetzt, nochmals durch „hast du ja RE:_ECHT“ explizit macht.

Auch dann, wenn Interaktionsteilnehmer sich in Bezug auf Sachverhaltsannahmen und Bewertungen einig sind, können sie doch einen Konflikt über die Frage, wer die epistemische Priorität hat, austragen. So können mehr oder weniger subtile, identitär relevante Kämpfe zwischen Teilnehmern stattfinden, die in der Sache gar keine Meinungsverschiedenheit haben.

Raymond und Heritage (2006:685) resümieren den Zusammenhang zwischen sequenzieller Position, linguistischem Format und abgeschwächtem vs. hochgestuftem epistemischem Anspruch für Bewertungshandlungen im Englischen wie folgt (s. Tab.1):

Epistemic stance	Erste Sequenzposition	Zweite Sequenzposition
Unmarkiert	Deklarativsatz	Deklarativsatz
Abgeschwächt	<i>tag question</i>	
	Modalisierungen	
	Evidentials	
Hochgestuft	Negative V1-Frage	Bestätigung
		<i>Oh</i> + Bewertung
		Bewertung + <i>tag</i>
		Negative V1-Frage

Tabelle 1: Der Zusammenhang von Ausdruck von *epistemic stance*, Sequenzposition von Bewertungen und ihrer linguistischen Realisierung

Der epistemische Status eines Sprechers bestimmt, ob deklarative Äußerungen als Behauptung oder als Fragen aufgefasst werden (Heritage 2012; 2013b). Sie sind Behauptungen, wenn dem Sprecher die K+-Position zugeschrieben wird, werden aber als Fragen nach *B-events* bzw. als Verstehensprüfungen (Check-Fragen) eingesetzt, wenn der Adressat in der K+-Position ist. Syntaktische W- und V1-Fragen werden nur dann als Informationsfragen verstanden, wenn der Adressat die K+-Position einnimmt; dagegen sind sie rhetorische Fragen mit offensichtlicher Antwort bzw. Fragen, die der Fragende selbst beantworten wird, wenn dem Fragesteller der K+-Status zugeschrieben wird. Zwei Ausschnitte aus Arzt-Patient-Gesprächen zeigen, wie die Interpretation von Deklarativsätzen von der Zuschreibung des relativen epistemischen Status abhängt. In #12 schildert der Patient verschiedene Beschwerden im Hals-Nasen-Bereich.

#12 Arzt-Patient-Gespräch IA 03 02:17 3:01

134 PA: und immer MORgens hab ich [auch immer-] (--)
 135 AR: [<pp>hm.]

136 PA: äh NA:CH_m ZÄHneputzen HAB ich auch immer
n bisschen-
137 (-) BISSchen;
138 (--) SCHLEIM <<p>so von im> Rachen NE?
((PA berichtet von Medikation durch früheren Arzt))
148 und dann bin ich auch nimmer HINGegangen-
149 AR: <<pp>mhm->
150 PA: weil das immer so UMständlich war;
151 nach ASCHle[ben hinzu]fahrn.
152 AR: [<<pp>mhm.>]
-> 153 AR: sie sind EIgentlich so mit ihrem GANzen
hals NAsenbereich nicht zuFRIEden.=
154 PA: [<<h>hm->]
155 AR: [=hab ich]den EINdruck-
156 PA: (-) nee:-
157 <<all>HAB ich schon als> KIND immer (mit)-
158 (-) [IMmer]MANdelentzündung und alles;
159 AR: [<<p>Aha,]
160 PA: <<all>und ALles [mögliche] schon gehabt;>

In S153 formuliert der Arzt eine resümierende Aussage über die subjektive Befindlichkeit des Patienten. Dies ist eine Aussage über ein *B-event*, da es hier nicht um eine medizinische Diagnose, die in der Expertise des Arztes läge, sondern um die Beschreibung des subjektiven Erlebens des Patienten geht. Der Arzt verdeutlicht, dass er keinen Anspruch auf epistemische Autorität erhebt, durch die nachgestellte subjektivierende Modalisierung „hab ich den EINDruck“ (S155). Der Patient zeigt an, dass er die epistemische Autorität für den Sachverhalt beansprucht, indem er zweimal bestätigt und dann seine Darstellung expandiert (S157-160). In #13 dagegen reagiert der Arzt auf eine vergleichbare Beschwerdenschilderung wie in #12 mit der Mitteilung eines medizinischen Befunds, den er selbst erhoben hat.

#13 Arzt-Patient-Gespräch AA HD 07, 12:09-12:28

01 PA: BISSL is es WIE wenn man zum bEispiel dann RA:dio hört,
02 un:; (-) un_äh;
03 °h (--) und TELefoN,
04 (.) und ZWEI sind dA:.
05 (-) und TREfffen <<all>zuSAMmen,>
06 des is !GANZ! kOmisches ge[FÜHL;]
07 AR: [M:H;]
-> 08 (--) also das TROMmelfell sieht NICHT ganz in Ordnung AUS;
-> 09 (--) zumIndestens verNA:RBT (.) ist das TROMmelfell;
-> 10 (-) <<all>is evEntuell> n_LOCH drin.
11 aber das kann ich nicht genAU beUR[teilen;]
12 PA: [das WEIß ich nich.]

Die Befundmitteilung in S08f. beansprucht nicht eine Reformulierung der vorangehenden Darstellung des Patienten zu sein, sondern der Arzt teilt ein Wissen mit, für das ihm die epistemische Autorität zukommt. Weder Arzt noch Patient behandeln die Mitteilung als bestätigungsbedürftig. Der Arzt schließt dann eine Ursachenspekulation an (S10f.), für die er keine Gewissheit beansprucht. Der Patient zeigt durch seine Reaktion in S11, dass er diesen Teil der Mitteilung des Arztes dagegen als Frage, ob er etwas über die vermutete Ursache weiß, behandelt. Wir sehen hier, wie lokal spezifisch die Beteiligten in Bezug auf die jeweiligen Aussagen ihren jeweils relevanten relativen epistemischen Status für die Interpretation von Handlungen und die Art der Reaktion auf sie in Rechnung stellen.

Tabelle 2 fasst in Anlehnung an Heritage (2012) die Verhältnisse für das Deutsche verallgemeinernd zusammen. Während Heritage (2012) nur V1-, nicht aber W-Fragen berücksichtigt, gelten die betreffenden Verhältnisse zumindest im Deutschen für beide Fragetypen; dagegen scheint die steigende Endintonation für die Signalisierung, dass Deklarativsätze als Fragen gelten, nicht die entscheidende Rolle zu spielen, die Heritage ihr zuweist (s. Couper-Kuhlen 2012 zur Kritik an der vermeintlichen „Frageprosodie“).

Syntax	Sprecher K+/Adressat K-	Sprecher K-/Adressat K+
Deklarativsatz	Behauptung	Frage nach <i>B-event</i> Verstehensprüfung
Rückversicherungssignale	Bestätigungsaufforderung	Frage nach Bestätigung
W-/V1-Frage	Rhetorische Frage, Ankündigung oder Frage nach vom Sprecher selbst gewusster Antwort	Informationsfrage

Tabelle 2: Der Zusammenhang zwischen syntaktischen Formaten und Handlungskonstitution in Abhängigkeit vom epistemischen Status der Beteiligten

Diese Befunde zeigen, dass viele sprachliche Formen, mit denen *epistemic stance* angezeigt wird, keineswegs eine intrinsische indexikalische Qualität der Signalisierung eines bestimmten Status haben. Sie gewinnen diese erst in einem bestimmten sequenziellen Umfeld und unter Voraussetzung der (geteilten) Zuschreibung eines bestimmten Wissensgefälles (*epistemic gradient*, Heritage 2012: 4) zwischen den Interagierenden.

7. Schlussbemerkungen

Die Rolle, die Wissen in der Interaktion spielt, ist in den vergangenen zehn Jahren zu einem der am intensivsten erforschten Bereiche der Interaktionsanalyse geworden. Von Dijk (2013) spricht gar schon von einer *epistemic discourse analysis*. Die Konversationsanalyse hat, nachdem sie sich bis dahin vor allem mit Fragen der Interaktionsorganisation befasst hat, mit dem Interesse an Wissen in der Interaktion einen neuen Zugang zu Fragen der Thematisierung und Aushandlung von Diskursinhalten und ihrer Relevanz für die Organisation von Handlungssequenzen und die Identitäts- und Beziehungskonstitution gefunden. In der *discursive psychology*, deren Vorgehensweise mittlerweile weitgehend mit der Konversationsanalyse identisch ist, steht die Frage nach der interaktiven Thematisierung von Wissen im Kontext ihres Forschungsprogramms, die diskursive Basis mentaler Begriffe und ihre praktische Verwendung in Interaktionen zu rekonstruieren (Potter/Edwards 2013). Nach wie vor ist heftig umstritten, ob und wie diese Ansätze mit der kognitionspsychologischen Untersuchungsperspektive zu verbinden sind, die sich dafür interessiert, welche Rolle Wissen als Interaktionsvoraussetzung spielt und wie Interaktionsteilnehmer Wissen mental prozessieren. Die in diesem Kapitel dargelegten Befunde sprechen m.E. dafür, dass eine Verknüpfung beider Perspektiven für bestimmte Untersuchungsfragen (wie nach *recipient design* oder nach dem Einfluss von epistemischem Status auf konversationelles Turndesign und Äußerungsverstehen) unerlässlich ist. Für andere Fragestellungen wird eine Verknüpfung beider Zugänge aber weder notwendig sein, noch, aufgrund methodologischer Inkompatibilitäten und der Unterschiede der Daten, in vielen Fällen überhaupt methodisch machbar sein. Wir dürfen gespannt sein, wie sich diese Diskussion weiterentwickelt und welche neuen Befunde, methodischen Ansätze und Theorien sich in den kommenden Jahren in diesem prosperierenden Feld der Interaktionsforschung entwickeln werden.

8. Literatur

- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Aikhenvald, Alexandra Y. (2004): Evidentiality. Oxford.

- Ariel, Mira (1990): Accessing Noun-Phrase Antecedents. London.
- Ariel, Mira (2008): Pragmatics and Grammar. Cambridge.
- Barth-Weingarten, Dagmar (2011): Response Tokens in Interaction - Prosody, Phonetics and a Visual Aspect of German *JAJA*. In: Gesprächsforschung 12, 301–370, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2011/ga-barth-weingarten.pdf>.
- Becker-Mrotzek, Michael/Rüdiger Vogt (2009[2001]) Unterrichtskommunikation. Tübingen.
- Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin/New York.
- Bergman, Jörg (1991): Deskriptive Praktiken als Gegenstand und Methode der Ethnomethodologie. In: Max Herzog/Carl F. Graumann (Hg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Sozialwissenschaften. Heidelberg, 86–102.
- Bergmann, Jörg/Thomas Luckmann (1995): Reconstructive Genres of Everyday Communication. In: Uta Quasthoff (Hg.): Aspects of Oral Communication. Berlin, 289–304.
- Bergmann, Jörg/Uta Quasthoff (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung. Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay/Domke/Olhus, 21–37.
- Betz, Emma/Andrea Golato (2008): Remembering Relevant Information and Withholding Relevant Next Actions: The German token *achja*. In: Research on Language and Social Interaction 41(1), 58–98.
- Biber, Douglas/Finegan, Edward (1989): Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. In: Text 9, 93–124.
- Birkner, Karin (2013): Erzählfragmente. Narrative Funktionalisierungen zur Lösung der schweren Beschreibbarkeit von Schmerzempfindungen. In: Martin Hartung/Arnulf Depermann (Hg.): Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. Mannheim, 82–98. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/festschrift-schwitalla.pdf>.
- Birkner, Karin/Oliver Ehmer (2013): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/birkner.html>.
- Braun, Barbara (1995): Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit. Frankfurt/Main.
- Brennan, Susan E./Alexia Galati/Anna Kuhlen (2010): Two Minds, One Dialog: Coordinating Speaking and Understanding. In: Brian H. Ross (Hg.): Psychology of Learning and Motivation, vol. 53. Burlington, 302–344.
- Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern.
- Brünner, Gisela (2005): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/bruenner.htm>.
- Brünner, Gisela/Elisabeth Gülich (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: dieselben (Hg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld, 17–94.
- Clark, Herbert H. (1975): Bridging. In: Roger C. Schank/Bonnie L. Nash-Webber (Hg.): Proceedings of the 1975 Workshop on Theoretical Issues in Natural Language Processing (TINLAP '75). Stroudsburg, PA, 169–174.
- Clark, Herbert H. (1992): Arenas of Language Use. Chicago.
- Clark, Herbert H. (1996). Communities, Commonalities, and Communication. In: John Gumperz/Stephen Levinson (Hg.): Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge, 324–355.
- Clark, Herbert H./Susan E. Brennan (1991): Grounding in Ccommunication. In: Lauren B. Resnick/John M. Levine/Stephanie D. Teasley (Hg.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC.
- Clark, Herbert H./Catherine R. Marshall (1981): Definite Reference and Mutual Knowledge. In: Aravind K. Joshi/Bonnie L. Webber/Ivan A. Sag (Hg.): Elements of Discourse Understanding. Cambridge, UK, 10–63.

- Clark, Herbert H./Edward F. Schaefer (1987): Concealing One's Meaning from Overhearers. In: Journal of Memory and Language 26, 209–225.
- Coulter, Jeff (1990): Mind in Action. London.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012). Some truths and untruths about final intonation in conversational questions. In: Jan P. de Ruiter (Hg.): Questions: Formal, functional and interactional perspectives. Cambridge, 123–145
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Christine Domke/Sören Olhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion: Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin.
- Deppermann, Arnulf (1997): Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Frankfurt am Main, <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/deppermann.htm>.
- Deppermann, Arnulf (1998): Argumentieren über Aufrichtigkeit: Die rhetorische Funktion einer "Kommunikationsvoraussetzung". In: Alexander Brock/Martin Hartung (Hg.): Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Tübingen, 85–105.
- Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Arnulf Deppermann/Martin Hartung (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Tübingen, 10–26.
- Deppermann, Arnulf (2007): Stilisiertes Türkendeutsch in Gesprächen deutscher Jugendlicher. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 148, 43–62.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Heidrun Kämper/Ludwig M. Eichinger (Hg.): Sprache, Kognition, Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin/New York, 225–261.
- Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel denn in Fragen. In: Susanne Günthner/Jörg Bücker (Hg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin/New York, 23–56.
- Deppermann, Arnulf (2011): Notionalizations: The transformation of descriptions into categorizations. In: Human Studies 34 (2), 155–181.
- Deppermann, Arnulf (2012): How does 'cognition' matter to the analysis of talk-in-interaction? In: Language Sciences 34(6), 746–767.
- Deppermann, Arnulf (2015a): Retrospection and Understanding in Interaction. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hg.): Temporality in Interaction. Amsterdam: Benjamins, 57–94.
- Deppermann, Arnulf (2015b): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: Gesprächsforschung 16, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2015/ga-deppermann.pdf>.
- Deppermann, Arnulf/Hardarik Blühdorn (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Deutsche Sprache 41(1), 6–30.
- Deppermann, Arnulf/Mechthild Elstermann (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit verstehen. In: Anatol Stefanowitsch/Kerstin Fischer (Hg.): Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Tübingen, 103–133.
- Deppermann, Arnulf/Silke Reineke (i.pr.): Linguistically coded epistemic practices and their subtle differences: Variants of German *ich dachte* ('I thought') in talk-in-interaction. In: Functions of Language.
- Deppermann, Arnulf/Reinhold Schmitt (2009a): "damit sie mich verstehen": Genese, Verfahren und recipient design einer narrativen Performance. In: Mareike Buss/Stephan Habscheid/Sabine Jautz/Frank Liedtke/Jan-Georg Schneider (Hg.): Theatralität des

- sprachlichen Handelns. München, 79–112.
- Deppermann, Arnulf/Reinhold Schmitt (2009b): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 08(3), 220–245.
- Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen.
- Diewald, Gabriele (2006): "Discourse Particles and Modal Particles as Grammatical Elements". In: Fischer, Kerstin (ed.): Approaches to Discourse Particles. Amsterdam, 403–426.
- Diewald, Gabriele/Elena Smirnova (2010): Evidentiality in German. Linguistic Realization and Regularities of Grammaticalization. Berlin/New York.
- Duranti, Alessandro/Elinor Ochs/Bambi Schieffelin (Hg.) (2011): The Handbook of Language Socialization. Malden, MA.
- Edwards, Derek (2004): Shared Knowledge as a Performative Category in Conversation. In: Rivista di Psicolinguistica Applicata 4(2–3), 41–53.
- Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen.
- Enfield, Nicholas J. (2008): Common Ground as a Resource for Social Affiliation. In: István Kecskés/Jacob Mey (Hg.): Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer. Berlin, 223–254.
- Foolen, Ad (1989): Beschreibungsebenen für Partikelbedeutungen. In: Harald Weydt (Hg.): Sprechen mit Partikeln. Berlin/New York, 305–317.
- Ford, Cecilia (1993): Grammar in Interaction: Adverbial Clauses in American English Conversations. Cambridge.
- Gardner, Rod (2007): The Right Connections: Acknowledging Epistemic Progression in Talk. In: Language in Society 36(3), 319–341.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): Small Stories, Interaction and Identities. Amsterdam.
- Gibbs, Ray (2004). Psycholinguistic Experiments and Linguistic Pragmatics. In: Ira Noveck/Dan Sperber (Hg.): Experimental Pragmatics. London, 50–71.
- Goffman, Erving (1971): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt am Main.
- Golato, Andrea/Emma Betz (2008): German *ach* and *achso* in Repair Uptake: Resources to Sustain or Remove Epistemic Asymmetry. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 27, 7–37.
- Golato, Andrea/Zsuzanna Fagyal (2008): Comparing Single and Double Sayings of the German Response Token *ja* and the Role of Prosody. In: Research on Language and Social Interaction 41(3), 1–30.
- Goldman, Alvin I. (2013): Joint Ventures: Mindreading, Mirroring and Embodied Cognition. Oxford.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational organization: Interaction between speakers and hearers. New York.
- Grice, Paul H. (1975): Logic and conversation. In: Peter Cole/Jerry L. Morgan (Hg.): Speech acts. New York, NY, 41–58.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Tübingen..
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung 3: 59–80, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2002/ga-guenthner.pdf>.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse strategies. Cambridge.
- Hartung, Martin (2002): Ironie in der Alltagssprache. Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/hartung.html>.
- Helmer, Henrike/Silke Reineke/Arnulf Deppermann (i.Pr.): Displaying negative epistemic stance in German. In: Journal of Pragmatics.
- Hentschel, Elke (1986): Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: ja, doch, halt und eben.

Tübingen.

- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: J. Maxwell Atkinson/John Heritage (Hg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge, 299–345.
- Heritage, John (2007): Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: Enfield, Nicholas J./Stivers, Tanya (Hg.), Person reference in interaction: linguistic, cultural, and social perspectives. Cambridge, 255–280.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. In: Research on Language and Social Interaction 45(1), 1–29.
- Heritage, John (2013a): Epistemics in conversation. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (Hg.): The handbook of conversation analysis. Malden, Mass, 370–394.
- Heritage, John (2013b): Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. In: Discourse Studies 15(5), 551–578.
- Heritage, John/Geoffrey Raymond (2005): The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. In: Social Psychology Quarterly 68(1), 15–38.
- Heritage, John/Rod Watson (1979): Formulations as conversational objects. In: George Psathas (Hg.): Everyday Language. Studies in ethnomethodology. New York, 123–162.
- Hinnenkamp, Volker (1998): Missverständnisse in Gesprächen. Opladen.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung 14, 110–132, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2013/ga-hitzler.pdf>
- Hobbs, Jerry R. (2004) Abduction in Natural Language Understanding'. In: Laurence Horn/Gregory Ward (Hg.): Handbook of Pragmatics. Oxford, 724–741.
- Hutchby, Ian (1995): Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. Discourse Processes 19, 219–238.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Susanne Günthner/Jörg Bücker (Hg.): Grammatik im Gespräch. Berlin, 57–86.
- Imo, Wolfgang (2011): Clines of subordination: Constructions with the German 'complement-taking predicate' glauben. In: Ritva Laury/Ryoto Suzuki (Hg.): Subordination. Amsterdam, 165–190.
- Isaacs, Ellen A. / Clark, Herbert H. (1987): References in conversations between experts and novices. In: Journal of Experimental Psychology: General, 116, 1, 26–37.
- Jackson, Sally/Jacobs Scott (1980): Structure of conversational argument. In: Quarterly Journal of Speech 66, 251–265.
- Janich, Nina/Karin Birkner (2014): Text und Gespräch. Wissen in und über geschriebene und gesprochene Texte. In: Ekkehard Felder/Andreas Gardt (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin.
- Johnson-Laird, Philipp (1983): Mental Models. New York.
- Kärkkäinen, Elise (2003): Epistemic stance in English conversation. A description of its interactional functions with a focus on I think. Amsterdam.
- Kärkkäinen, Elise (2006): Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. In: Text & Talk 26(6), 699–731.
- Keevallik, Leelo (2011): The terms of not knowing. In: Stivers/Mondada/Steensig, 184–206.
- Keysar, Boaz (2008): Egocentric processes in communication and miscommunication. In: Istvan Kecskes/Jacob Mey (Hg.): Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer. Berlin, 277–296.
- Kintsch, Walter (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: Psychological Review, 95(2), 163–182

- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (38/39).
- Knöbl, Ralf/Madlen Nimz (2013): Sprachräumliche Aspekte des Gebrauchs der deverbale Modalpartikel *glaub(e)* zur Modulierung des Geltungsanspruchs von Äußerungen. In: Nikolaj Leonidovich Shamne (Hg.): Raum in der Sprache. Raum der Sprache. Raum der Interaktionen. Wolgograd, 91–108.
- Kotthoff, Helga (2009): Joint Construction of Humorous Fictions in Conversation: An unnamed narrative activity in a playful keying. In: Journal of Literary Theory 3:2, 195–219.
- Labov, William (1971): Some principles of linguistic methodology. In: Language in Society 1(1), 97–120.
- Labov, William (1972): Rules for ritual insults. In: David Sudnow (Hg.): Studies in social interaction. New York, 120–169.
- Labov, William/David Fanshel (1977): Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation. New York.
- Labov, William/Joshua Waletzky (1967): Narrative Analysis. In: June Helm (Hg.): Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle, WA, 12–44.
- Lewis, David (1979) Scorekeeping in a Language Game. In: Journal of Philosophical Logic 8, 339–359.
- Linde, Charlotte/William Labov (1975): Spatial Structures as a Site for the Study of Language and Thought. In: Language 51, 924–939.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Arnulf Deppermann (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Wiesbaden.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: "Kommunikative Gattungen". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft Kultur und Gesellschaft (27), 191–211.
- Maynard, Douglas W. (1991) The Perspective-Display Series and the Delivery and Receipt of Diagnostic News. In: Deirdre Boden/Don H. Zimmerman (Hg.): Talk and Social Structure. Cambridge, 162–192.
- Meer, Dorothee (1998): "Der Prüfer ist nicht der König". Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen.
- Mondada, Lorenza (2013): Displaying, Contesting and Negotiating Epistemic Authority in Social Interaction: Descriptions and Questions in Guided Visits. In: Discourse Studies 15(5): 597–626.
- Mondada, Lorenza (2015): Orchestrating multiple embodied orientations to recipients in institutional interactions and within larger groups. In: Gesprächsforschung 16, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2015/ga-mondada.pdf>.
- Nichols, Shaun/Stephen Stich (2003): Mindreading: An Integrated Account of Pretence, Self-Awareness, and Understanding of Other Minds. Oxford.
- Perner, Josef (1999). Theory of Mind. In: Mark Bennett (Hg.): Developmental Psychology. Hove, East Sussex, 205–230.
- Pomerantz, Anita (1980): Telling my Side: "Limited Access" as a "Fishing" Device. In: Sociological Inquiry 50, 186–198.
- Potter, Jonathan/Derek Edwards (2013): Conversation Analysis and Psychology. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (Hg.): The Handbook of Conversation Analysis. Oxford, 701–725.
- Potter, Jonathan/Hedwig te Molder (2005): Talking Cognition: Mapping and Marking the Terrain. In: Dies. (Hg.): Conversation and Cognition. Cambridge, UK, 1–54.
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen.
- Quine, Willard von Orman (1960): Word and Object. Cambridge, MA.
- Rampton, Ben (2005[1995]): Crossing. Manchester.
- Raymond, Geoffrey/John Heritage (2006): The Epistemics of Social Relations: Owning

- Grandchildren. In: *Language in Society* 35(5), 677–705.
- Rehbein, Jochen (1982) Biographisches Erzählen. In: Eberhard Lämmert (Hg.): *Erzählforschung*. Stuttgart, 51–73.
- Reineke, Silke (2015) *Wissenszuschreibungen in der Interaktion*. Heidelberg.
- Rizzolatti, Giacomo/Corrado Sinigaglia (2008): *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main.
- Russell, Bertrand (1910/11): Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. In: *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)*, Vol. XI, 108–128.
- Sacks, Harvey (1979): Hotrodder: A Revolutionary Category. In: George Psathas (Hg.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York, 7–14.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*, Vol. 1. Oxford.
- Sacks, Harvey/Emanuel A. Schegloff (1979): Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction. In: George Psathas (Hg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York, 23–78.
- Sacks, Harvey/Emanuel A. Schegloff/Gail Jefferson (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (1992): Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. In: *The American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, Emanuel A. (1996a): Some Practices for Referring to Persons in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. In: Barbara Fox (Hg.): *Studies in Anaphora*. Amsterdam, 437–85.
- Schegloff, Emmanuel A. (1996b): Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. In: *American Journal of Sociology* 102(1), 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge.
- Schenkein, Jim (1978): Identity Negotiations in Conversation. In: Ders. (Hg.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York, 57–78.
- Schmidt, Jürgen Erich (2001) Bausteine der Intonation? In: *Germanistische Linguistik* 157-158, 9–32.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): *Grundlagen der soziologischen Theorie: Band 3*. Wiesbaden.
- Schober, Michael F./Susan E. Brennan (2003). Processes of Interactive Spoken Discourse: The Role of the Partner. In: Arthur C. Graesser/Ann Morton Gernsbacher/Susan R. Goldman (Hg.): *Handbook of Discourse Processes*. Hillsdale, NJ., 123–164.
- Schütz, Alfred (1974[1932]): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main.
- Schütz, Alfred/Thomas Luckmann (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt a.M..
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*, Fernuniversität Hagen.
- Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren – eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Jürgen Dittmann/Hannes Kästner/Johannes Schwitalla (Hg.): *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache*. Berlin, 189–204.
- Scott, Marvin B./Stanford M. Lyman (1968): Accounts. In: *American Sociological Review* 33(1), 46–62.
- Selting, Margret (1987): *Verständigungsprobleme*. Tübingen.
- Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung* 10. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/heft2009.htm>.
- Sidnell, Jack (2014): The architecture of intersubjectivity revisited. In: Nick J Enfield/Paul Kockelman/Jack Sidnell (Hg.) *Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cam-

- bridge, 364-399.
- Smith, Brian C. (1985): Prologue to Reflections and Semantics in a Procedural Language. In: Ronald Brachman/Hector J. Levesque (Hg.): Readings in Knowledge Representation. Los Altos, CA, 31-40.
- Smith, Michael Sean (2013): "I thought" initiated turns: Addressing discrepancies in first-hand and second-hand knowledge. In: Journal of Pragmatics 57, 318-330.
- Stalnaker, Robert (2002): Common Ground. In: Linguistics and Philosophy 25, 701-721.
- Stivers, Tanya (2005): Modified repeats: One Method for Asserting Primary Rights from Second Position. In: Research on Language and Social Interaction 38(2), 131-158.
- Stivers, Tanya/Lorenza Mondada/Jakob Steensig (2011): Knowledge, Morality and Affiliation in Social Interaction. In: Stivers/Mondada/Steensig, 3-24.
- Stivers, Tanya/Lorenza Mondada/Jakob Steensig (Hg.) (2011): The Morality of Knowledge in Conversation. Cambridge, UK.
- Terasaki, Alene Kiku (2004): Pre-Announcement Sequences in Conversation. In: Gene H. Lerner (Hg.): Conversation Analysis: Studies from the First Generation. Amsterdam, 171-223.
- Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen.
- Tomasello, Michael (2008): Origins of human communication. London.
- van Dijk, Teun (2013): Introduction. The Field of Epistemic Discourse Analysis. In: Discourse Studies 15(5), 497-499.
- Weatherall, Ann (2011): *I don't know* as a Prepositioned Epistemic Hedge. In: Research on Language and Social Interaction 44(4), 317-337.
- Wittgenstein, Ludwig (1984[1950]): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Werkausgabe Bd.1. Frankfurt am Main, 225-580.
- Weydt, Harald (1969): Abtönungspartikel. Bad Homburg.

Transkriptionskonventionen GAT2 (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh_öh_äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> >	hohes Tonhöhenregister

Sonstige Konvention

<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
---------------	--

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	"smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extensionen

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> >
<<flüsternd> >

glottalisiert, "Knarrstimme"
Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Arnulf Deppermann
Institut für Deutsche Sprache (IDS)
PF 101621
D-68016 Mannheim
deppermann@ids-mannheim.de